



UNIVERSIDADE ABERTA

MESTRADO EM PEDAGOGIA DO E-LEARNING

# **A Proximidade Mediada: Um Estudo Experimental em Ambiente de Aprendizagem Online**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À UNIVERSIDADE ABERTA  
PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
ESPECIALIDADE EM PEDAGOGIA DO E-LEARNING

***Maria Leonor Maltez Parreira Cortez dos Santos***

DISSERTAÇÃO ORIENTADA POR  
PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO QUINTAS MENDES

LISBOA

2008



UNIVERSIDADE ABERTA

MESTRADO EM PEDAGOGIA DO E-LEARNING

**A Proximidade Mediada:  
Um Estudo Experimental  
em Ambiente de Aprendizagem Online**

Maria Leonor Maltez Parreira Cortez dos Santos

Dissertação orientada por  
Professor Doutor António Quintas Mendes

LISBOA

2008

## AGRADECIMENTOS

“Nunca é tarde para aprender” tem sido o meu lema de vida ... tenho de me apressar porque a vida se vai tornando curta, para tanto que me falta conhecer ...

Esta foi mais uma aprendizagem muito gratificante, mas que exigiu que muitos outros me dedicassem algum do seu tempo e disponibilidade, sem os quais este estudo não teria sido possível. A todos apresento a minha profunda gratidão e reconhecimento.

Ao meu orientador, Professor Doutor António Quintas Mendes, a sua orientação experiente, apoio e disponibilidade incondicional, que me encorajaram a avançar, sem receio, por áreas até agora tão pouco navegadas.

À coordenadora deste Mestrado, Professora Doutora Lina Morgado, que ao longo de todo o decurso do mestrado se mostrou disponível para resolver problemas e dificuldades que se me atravessaram no caminho, quer como aluna, quer como professora do ensino básico, quer como pessoa.

Ao meu marido sempre presente, carinhoso e paciente.

À minha amiga e colega Samy, com quem muito aprendi ao longo do mestrado, pela disponibilidade desinteressada de espaço no seu “Moodle” particular, para alojar os 4 cursos desta investigação.

Ao Centro de Formação do SDPGL por me permitir usar um dos seus cursos de formação de professores, que também leccionei, como base para a experiência que aqui se apresenta.

Ao Professor Doutor Luís Tinoco que tão amavelmente se dispôs a ajudar no tratamento dos dados estatísticos, bem como o meu sobrinho Mestre Francisco Santos.

Às Professoras Isolina Oliveira e Fátima Goulão que testaram o questionário.

A todos os colegas que se disponibilizaram para responder ao questionário e me apoiaram neste trabalho.

À D. Liberdade de Almeida pelo seu profissionalismo e disponibilidade ao longo de todo o mestrado.

Ao meu filho e à minha nora, que me despertaram o interesse pelas potencialidades das relações interpessoais no espaço virtual da Internet e me ajudaram a conhecer um pouco deste maravilhoso “mundo novo”.

## RESUMO

O ensino online tem vindo a mostrar, cada vez mais, as suas potencialidades e vantagens, nos vários ramos da aprendizagem, sobretudo relacionadas com a maior facilidade de acesso, sem os obstáculos do tempo e do lugar, principalmente quando assíncrono. Todavia, pela sua novidade e rapidez com que os *media* na área dos CMC se têm vindo a desenvolver, cada vez mais aperfeiçoados, ainda existe relativamente pouca investigação e estudo relacionado com as formas de comunicação utilizadas pelo professor/formador para conseguir atingir níveis altos de proximidade psicológica com e entre os alunos, de modo a superar a barreira do médium em vez da sala de aula presencial.

Este estudo examina pistas de proximidade visuais e linguísticas, altas em contraste com baixas, utilizadas pelo professor/formador em contexto de aprendizagem via CMC, de modo a analisar as percepções dos respondentes sobre: a proximidade em geral, a presença social, o professor, o interesse pelos conteúdos programáticos e a motivação para frequentar o curso. A investigação contou com uma amostra de 60 respondentes, na maioria professores do ensino não superior, com idades que variam entre os 23 e 65 anos. O método experimental consistiu na manipulação de materiais visuais e linguísticos, em quatro versões do mesmo curso, criadas na plataforma online “Moodle”. Utilizámos, como instrumento de recolha de dados, um questionário por nós elaborado a partir de modelos teóricos e experimentais constantes na literatura da temática, de que salientamos os autores O’Sullivan, Gunawardena e McCroskey. Foi feita uma análise estatística e de conteúdo dos dados recolhidos, tomando como referência os conceitos temáticos subjacentes.

Os resultados do estudo vieram contribuir para dar mais evidência, entre outros, ao facto de que a proximidade pode ser transmitida através de formas de comunicação mediada por computador em ambiente de aprendizagem.

Palavras-Chave: proximidade, comunicação interpessoal verbal e não verbal, CMC, presença social, credibilidade do emissor, interesse percebido.

## ABSTRACT

Online education has provided new opportunities for designing and implementing innovative computer supported learning environments enabling students to learn, independently of time and space. Although very promising especially in distance education, because of the novelty and speed with which the *media* in the area of CMC have developed, these new learning environments have also introduced a number of questions about the forms of communication used by the teacher to achieve high levels of psychological immediacy with the students, in order to shape receivers' perceptions of senders.

This study examines the relative influence of linguistic and presentational forms of mediated immediacy cues on receivers' perceptions of message senders.

The research involved a sample of 60 respondents, mostly school teachers, with ages ranging between 23 and 65 years old. The design was a 2x2 between-subjects design, one independent variable being linguistic immediacy with two levels of manipulation (high and low) and the other presentational immediacy with two levels (high and low). As a procedure, four versions of a course were created at the e-learning software platform "Moodle". To validate this investigation, a set of 7-step bipolar semantic differential type scales questionnaire was created to assess six measures dealing with constructs related to immediacy, or to aspects of it, as reference measures, namely: O'Sullivan et al. (2004) immediacy scale; Gunawardena (1995) social presence indicators; McCroskey & Young (1981) source credibility scale; McCroskey et al. (1996) affective learning scale; Teven & McCroskey (1997) perceived caring scale.

To analyse the data, simple statistics correlations were computed using ANOVA, Dunnet T3 and POST HOC analyses. The study results demonstrate, like O'Sullivan et al. (2004:484) that "*immediacy can be conveyed via CMC... and reinforces a more accurate understanding of people's capacity to connect and affiliate via CMC...*".

Key words: immediacy, verbal and nonverbal interpersonal communication, CMC, social presence, credibility of the sender, perceived caring.

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b>	i
<b>RESUMO</b>	ii
<b>ABSTRACT</b>	iii
<b>ÍNDICE</b>	iv
<b>LISTA DE FIGURAS</b>	x
<b>LISTA DE QUADROS</b>	xiv
<b>INTRODUÇÃO</b>	xvi
SIGNIFICÂNCIA DO ESTUDO	xvii
ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	xviii

## PARTE I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

<b>1</b>	<b>EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DISTÂNCIA TRANSACCIONAL</b>	2
1.1	Diálogo	4
1.2	Estrutura do programa	5
1.3	Autonomia do Aluno	7
1.4	Seleção e Integração de Meios de Comunicação	8
<b>2</b>	<b>OS CINCO ELEMENTOS DO ENSINO A DISTÂNCIA</b>	9
2.1	Separação do professor e do aluno	9
2.2	Influência de uma organização	9
2.3	Uso de meios tecnológicos para ligar professor e estudante e transmitir conteúdos	10
2.4	Ausência de um grupo de aprendizagem	10
2.5	Existência de comunicação bilateral	10
<b>3</b>	<b>ENSINO A DISTÂNCIA NA ERA DIGITAL</b>	12
<b>4</b>	<b>CMC E A IMPORTÂNCIA DA INTERACÇÃO SOCIAL</b>	13

4.1 Teoria da Presença Social	15
4.2 Modelo da Riqueza dos <i>Media</i>	16
4.3 Teoria das Pistas Sociais Reduzidas	17
4.4 Teoria do Processamento da Informação Social	17
4.5 Modelos da Identidade Social e da Comunicação Hiperpessoal	18
4.6 Teorias da Distância Transaccional e Comportamentos de Proximidade	19
<b>5 RELAÇÕES DE PROXIMIDADE NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM PRESENCIAL</b>	21
5.1 Noção de proximidade na sala de aula presencial	23
5.1.1 <i>Proximidade não verbal e aprendizagem</i>	24
5.1.2 <i>Proximidade verbal e aprendizagem</i>	27
<b>6 PROXIMIDADE MEDIADA, PRESENÇA SOCIAL, CREDIBILIDADE, INTERESSE PERCEBIDO E APRENDIZAGEM AFECTIVA</b>	31
6.1 Proximidade Mediada segundo O'Sullivan et al.	31
6.1.1 <i>Estudo 1</i>	32
6.1.2 <i>Estudo 3</i>	35
6.2 <i>Presença Social segundo Gunawardena</i>	39
6.2.1 <i>Proximidade e Presença Social</i>	41
6.2.2 <i>Presença social e CMC</i>	42
6.3 Credibilidade do professor segundo McCroskey e Young	45
6.4 Interesse percebido segundo Teven e McCroskey	47
6.5 Aprendizagem Afectiva: Atitude sobre os Conteúdos e Motivação segundo McCroskey et al.	51
<b>7 CONCLUSÃO</b>	53

## PARTE II

### METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>55</b>
<b>2</b>	<b>PROBLEMA, OBJECTIVO, VARIÁVEIS, HIPÓTESES E PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO</b>	<b>57</b>
2.1	Problema	57
2.2	Objectivo	57
2.3	Variáveis	58
2.3.1	<i>Variáveis independentes</i>	58
2.3.2	<i>Variáveis dependentes</i>	58
2.4	Hipóteses e Perguntas de Investigação	58
<b>3</b>	<b>DEFINIÇÃO DOS MÉTODOS QUE SE VÃO UTILIZAR E DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS</b>	<b>60</b>
3.1	Desenho	60
3.2	Sítios na Web/Moodle	60
3.2.1	<i>Características comuns das quatro versões do curso</i>	62
3.2.2	<i>O sítio N1 com Alta Proximidade Visual e Alta Proximidade Linguística (AA)</i>	65
3.2.2.1	<i>Tópico 0 – Título do curso</i>	65
3.2.2.2	<i>Tópico 1 – Organização e desenvolvimento da formação</i>	68
3.2.2.3	<i>Tópico 2 – 1ª Sessão do curso</i>	69
3.2.2.4	<i>Tópico 3 – 2ª Sessão do curso</i>	74
3.2.2.5	<i>Tópico 4 – 3ª Sessão do curso</i>	76
3.2.2.6	<i>Tópico 5 – Materiais de apoio à formação</i>	78
3.2.2.7	<i>Tópico 6 – Espaço Interação</i>	79
3.2.3	<i>O sítio N2 com Alta Proximidade Visual e Baixa Proximidade Linguística (AB)</i>	81
3.2.3.1	<i>Tópico 0 – Título do curso</i>	81



3.2.3.2 Tópico 1 – Organização e desenvolvimento da formação	82
3.2.3.3 Tópico 2 – 1ª Sessão do curso	84
3.2.3.4 Tópico 3 – 2ª Sessão do curso	86
3.2.3.5 Tópico 4 – 3ª Sessão do curso	87
3.2.3.6 Tópico 5 – Materiais de Apoio à Formação	87
3.2.3.7 Tópico 6 – Espaço Interação	87
3.2.4 O sítio N3 com Baixa Proximidade Visual e Alta Proximidade Linguística (BA)	88
3.2.4.1 Tópico 0 – Título do curso	88
3.2.4.2 Tópico 1 – Organização e desenvolvimento da formação	91
3.2.4.3 Tópico 2 – 1ª Sessão do curso	92
3.2.4.4 Tópico 3 – 2ª Sessão do curso	95
3.2.4.5 Tópico 4 – 3ª Sessão do curso	96
3.2.4.6 Tópico 5 – Materiais de apoio à formação	97
3.2.4.7 Tópico 6 – Espaço Interação	97
3.2.5 O sítio N4 com Baixa Proximidade Visual e Baixa Proximidade Linguística (BB)	98
3.2.5.1 Tópico 0 – Título do curso	98
3.2.5.2 Tópico 1 – Organização e desenvolvimento da formação	100
3.2.5.3 Tópico 2 – 1ª Sessão do curso	101
3.2.5.4 Tópico 3 – 2ª Sessão do curso	105
3.2.5.5 Tópico 4 – 3ª Sessão do curso	105
3.2.5.6 Tópico 5 – Materiais de apoio à formação	106
3.2.5.7 Tópico 6 – Espaço Interação	106
3.3 Instrumento de Recolha de Dados – O Questionário – Construção e Aplicação	107
3.3.1 Recolha dos dados	107
3.3.2 Modo de apresentação das Escalas	108
3.3.2.1 Escala de Percepção de Proximidade	108

3.3.2.2	<i>Escala de Presença Social</i>	109
3.3.2.3	<i>Escala de Credibilidade do Professor</i>	110
3.3.2.4	<i>Escala de Interesse Percebido</i>	111
3.3.2.5	<i>Escala de Atitude sobre Conteúdo do Curso</i>	112
3.3.2.6	<i>Escala de Motivação para Frequentar o Curso</i>	113
3.3.3	<i>Resumo das Escalas</i>	113
<b>4</b>	<b>AMOSTRA E PROCEDIMENTO</b>	115
4.1	Construção da amostra	115
4.2	Procedimento	115
4.3	Caracterização da amostra segundo o perfil dos respondentes	116
4.3.1	<i>Por idade</i>	116
4.3.2	<i>Por género</i>	118
4.3.3	<i>Por profissão</i>	119
4.3.4	<i>Por habilitação académica</i>	120
4.3.5	<i>Por grau de competência como utilizador das TIC</i>	120
4.3.6	<i>Por experiência anterior de frequência de cursos online</i>	122
4.4	Conclusão	122

## PARTE III

### ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

<b>1</b>	<b>ANÁLISE DAS RESPOSTAS POR VARIÁVEIS</b>	125
1.1	Análise das respostas relativas à variável – Proximidade (O’Sullivan)	125
1.2	Análise das respostas relativas à variável – Presença Social (Gunawardena)	128
1.3	Análise das respostas relativas à variável – Credibilidade do Professor (McCroskey & Young)	131
1.4	Análise das respostas relativas à variável – Interesse Percebido	

(Teven & McCroskey)	134
1.5 Análise das respostas relativas à variável – Conteúdos	
(McCroskey)	137
1.6 Análise das respostas relativas à variável – Motivação	
(McCroskey)	140
<b>2 ANÁLISE DAS HIPÓTESES E DAS PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO</b>	146
2.1 Hipótese 1	146
2.2 Hipótese 2	150
2.3 Perguntas de Investigação	155
<b>3 DISCUSSÃO</b>	167
<b>4 CONCLUSÃO</b>	170

## **PARTE IV CONCLUSÕES**

<b>CONCLUSÕES</b>	173
Sugestões para futuras investigações	176
Limites do nosso estudo	177
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, BIBLIOGRAFIA, WEBGRAFIA</b>	178
<b>ANEXO 1 – INSTRUÇÕES E QUESTIONÁRIO 1</b>	191
<b>ANEXO 2 – INSTRUÇÕES E QUESTIONÁRIO 2</b>	197
<b>ANEXO 3 – INSTRUÇÕES E QUESTIONÁRIO 3</b>	203
<b>ANEXO 4 – INSTRUÇÕES E QUESTIONÁRIO 4</b>	209

## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura II.1 – Proximidade linguística e visual alta, sítio N1, Fórum de apresentação</i>	62
<i>Figura II.2 – Proximidade linguística e visual baixa, sítio N4, Fórum de apresentação</i>	62
<i>Figura II.3 – Tópico 0 – Título do curso N1</i>	65
<i>Figura II.4 – Tópico 0 – Placard da Turma – N1</i>	66
<i>Figura II.5 – Tópico 0 – Início do Fórum “Placard da Turma” – N1</i>	66
<i>Figura II.6 – Tópico 0 – Fórum do “Ciber Café” – N1</i>	67
<i>Figura II.7 – Tópico 0 – Início do Fórum do “Ciber Café” – N1</i>	67
<i>Figura II.8 – Tópico 1 – Fórum “Dúvidas e esclarecimentos” – N1</i>	69
<i>Figura II.9 – Tópico 2 – Título do tópico – N1</i>	70
<i>Figura II.10 – Tópico 2 – Recurso “Conteúdos Programáticos” – N1</i>	70
<i>Figura II.11 – Tópico 2 – Excerto incompleto do recurso “Tarefas” – N1</i>	71
<i>Figura II.12 – Tópico 2 – Fórum de Apresentação – N1</i>	72
<i>Figura II.13 – Tópico 2 – Apresentação da formadora (Fórum de Apresentação) – N1</i>	73
<i>Figura II.14 – Tópico 2 – Introdução ao Fórum “A Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem” – N1</i>	74
<i>Figura II.15 – Tópico 3 – Título da 2ª Sessão – N1</i>	74
<i>Figura II.16 – Tópico 3 – 2ª Sessão – Conteúdos Programáticos – N1</i>	75
<i>Figura II.17 – Tópico 3 – 2ª sessão – Tarefas – N1</i>	76
<i>Figura II.18 – Tópico 3 – 2ª Sessão – envio de Projecto de Trabalho – N1</i>	76
<i>Figura II.19 – Tópico 4 – 3ª Sessão – Título da Sessão – N1</i>	77
<i>Figura II.20 – Tópico 4 – 3ª Sessão – Conteúdos programáticos – N1</i>	77
<i>Figura II.21 – Tópico 4 – 3ª Sessão – Tarefas – N1</i>	78
<i>Figura II.22 – Tópico 5 – Materiais de Apoio – Título do tópico – N1</i>	79
<i>Figura II.23 – Tópico 6 – Título do tópico – N1</i>	79
<i>Figura II.24 – Tópico 6 – Fórum geral – etiqueta – N1</i>	80
<i>Figura II.25 – Tópico 6 – Fórum geral – início da interacção – N1</i>	80
<i>Figura II.26 – Curso N2 – Título</i>	81
<i>Figura II.27 – Curso N2 – Placard da turma</i>	81
<i>Figura II.28 – Curso N2 – Ciber Café</i>	82
<i>Figura II.29 – Curso N2 – Tópico 1 – Apresentação da Acção de formação</i>	83
<i>Figura II.30 – Curso N2 – Tópico 2 – “Fórum de Apresentação” e Fórum “A Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem”</i>	85
<i>Figura II.31 – Curso N2 – Fórum de Apresentação – Apresentação da formadora</i>	85

<i>Figura II.32 – Curso N2 – Fórum “A Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem” – Início do Fórum</i>	86
<i>Figura II.33 – Curso N2 – Envio de Projecto de Trabalho</i>	86
<i>Figura II.34 – Curso N2 – Etiqueta do Fórum Geral</i>	87
<i>Figura II.35 – Curso N2 – “Fórum Geral” – início de interacção</i>	88
<i>Figura II.36 – Curso N3 – Introdução ao Fórum “Placard da turma”</i>	89
<i>Figura II.37 – Curso N3 – Início do Fórum “Placard da turma”</i>	89
<i>Figura II.38 – Curso N3 – Introdução ao Fórum “Ciber Café”</i>	90
<i>Figura II.39 – Curso N3 – Início do Fórum “Ciber Café”</i>	90
<i>Figura II.40 – Curso N3 – Tópico1 – texto etiqueta</i>	91
<i>Figura II.41 – Curso N3 – Introdução ao Fórum “Dúvidas e esclarecimentos”</i>	92
<i>Figura II.42 – Curso N3 – Início do Fórum “Dúvidas e esclarecimentos”</i>	92
<i>Figura II.43 – Curso N3 – Conteúdos Programáticos</i>	93
<i>Figura II.44 – Curso N3 – Excerto incompleto do recurso Tarefas</i>	93
<i>Figura II.45 – Curso N3 – “Fórum de Apresentação” e “Fórum “A Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem”</i>	94
<i>Figura II.46 – Curso N3 – Fórum de Apresentação – Apresentação da formadora</i>	94
<i>Figura II.47 – Curso N3 – Fórum “A Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem” – Início do Fórum</i>	95
<i>Figura II.48 – Curso N3 – Sessão 2 – Conteúdos programáticos</i>	95
<i>Figura II.49 – Curso N3 – Sessão 2 – Tarefas</i>	96
<i>Figura II.50 – Curso N3 – Envio de Projecto de Trabalho</i>	96
<i>Figura II.51 – Curso N3 – Sessão 3 – Conteúdos Programáticos</i>	96
<i>Figura II.52 – Curso N3 – Sessão 3 – Tarefas</i>	97
<i>Figura II.53 – Curso N3 – Título do tópico 5</i>	97
<i>Figura II.54 – Curso N3 – Etiqueta do Fórum Geral</i>	98
<i>Figura II.55 – Curso N3 – “Fórum Geral” – início de discussão</i>	98
<i>Figura II.56 – Curso N4 – Título do curso</i>	99
<i>Figura II.57 – Curso N4 – Introdução ao Fórum “Placard da turma”</i>	99
<i>Figura II.58 – Curso N4 – Início do Fórum “Placard da turma”</i>	99
<i>Figura II.59 – Curso N4 – Introdução ao Fórum “Ciber Café”</i>	99
<i>Figura II.60 – Curso N4 – Início do Fórum “Ciber Café”</i>	100
<i>Figura II.61 – Curso N4 – Título do tópico1</i>	100
<i>Figura II.62 – Curso N4 – Tópico1 – texto etiqueta</i>	101
<i>Figura II.63 – Curso N4 – Introdução ao Fórum “Dúvidas e esclarecimentos”</i>	101

<i>Figura II.64 – Curso N4 – Início do Fórum “Dúvidas e esclarecimentos”</i>	101
<i>Figura II.65 – Curso N4 – Título do tópico 2</i>	102
<i>Figura II.66 – Curso N4 – Tópico 2 – Conteúdos Programáticos</i>	102
<i>Figura II.67 – Curso N4 – Tópico 2 – 1ª sessão – Tarefas</i>	103
<i>Figura II.68 – Curso N4 – “Fórum de Apresentação” e Fórum “A Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem”</i>	104
<i>Figura II.69 – Curso N4 – Fórum de Apresentação – Apresentação da formadora</i>	104
<i>Figura II.70 – Curso N4 – Fórum “A Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem” – Apresentação da formadora</i>	104
<i>Figura II.71 – Curso N4 – Título do tópico 3</i>	105
<i>Figura II.72 – Curso N4 – Sessão 2 – conteúdos programáticos</i>	105
<i>Figura II.73 – Curso N4 – Sessão 2 – Tarefas</i>	105
<i>Figura II.74 – Curso N4 – Sessão 3 – título do tópico 4</i>	105
<i>Figura II.75 – Curso N4 – Sessão 3 – Conteúdos Programáticos</i>	106
<i>Figura II.76 – Curso N4 – Sessão 3 – Tarefas</i>	106
<i>Figura II.77 – Curso N4 – Título do tópico 5</i>	106
<i>Figura II.78 – Curso N4 – Título do tópico 6</i>	107
<i>Figura II.79 – Curso N4 – Etiqueta do Fórum Geral</i>	107
<i>Figura II.80 – Curso N4 – “Fórum Geral” – início de discussão</i>	107
<i>Figura II.81 – Diferenciais semânticos para testar as percepções sobre as pistas de proximidade (O’Sullivan et al., 2004)</i>	109
<i>Figura II.82 – Escala de diferenciais semânticos de Gunawardena (1995) para medir a presença social</i>	110
<i>Figura II.83 – Escala de diferenciais semânticos para testar as percepções dos respondentes sobre a credibilidade do professor/formador, segundo modelo de McCroskey e Young (1981)</i>	111
<i>Figura II.84 – Escala de diferenciais semânticos para medir as percepções dos respondentes sobre o “interesse percebido” (Teven e McCroskey, 1997)</i>	112
<i>Figura II.85 – Escala de diferenciais semânticos para medir quais as percepções dos respondentes sobre o curso, segundo o modelo usado por McCroskey et al. (1996)</i>	113
<i>Figura II.86 – Escala de diferenciais semânticos para medir quais as percepções dos respondentes sobre a probabilidade do aluno/formando se inscrever num curso online idêntico (McCroskey et al., 1996)</i>	113

<i>Figura II.87 – Cronograma das idades dos respondentes</i>	116
<i>Figura II.88 – Distribuição da média, mediana e moda das idades</i>	117
<i>Figura II.89 – Distribuição dos elementos da amostra experimental, consoante a idade</i>	117
<i>Figura II.90 – Distribuição dos elementos da amostra experimental, consoante o género</i>	118
<i>Figura II.91 – Distribuição dos elementos da amostra experimental, consoante a profissão</i>	119
<i>Figura II.92 – Distribuição dos elementos da amostra experimental, consoante o grau de competência como utilizador das TIC</i>	120
<i>Figura II.93 – Distribuição dos elementos da amostra experimental, consoante o grau de experiência de frequência de cursos online</i>	122
<i>Figura III.1 – Médias da variável Proximidade por condição</i>	126
<i>Figura III.2 – Médias da variável Presença Social por condição</i>	129
<i>Figura III.3 – Médias da variável Credibilidade por condição</i>	132
<i>Figura III.4 – Médias da variável Interesse Percebido por condição</i>	135
<i>Figura III.5 – Médias da variável Conteúdos por condição</i>	138
<i>Figura III.6 – Médias da variável Motivação por condição</i>	141
<i>Figura III.7 – Comparação entre pistas Altas de Proximidade Visual e Pistas Baixas de Proximidade Visual</i>	148
<i>Figura III.8 – Comparação entre pistas Altas de Proximidade Linguística e Pistas Baixas de Proximidade Linguística</i>	152
<i>Figura III.9 – Médias – Comparação entre a Proximidade Visual Alta isolada (AB) e a Proximidade Visual Baixa isolada (BB)</i>	157
<i>Figura III.10 – Médias – Comparação entre a Proximidade Linguística Alta isolada (AB) e a Proximidade Linguística Baixa isolada (BB)</i>	160

## LISTA DE QUADROS

<i>Quadro I.1 Adaptação traduzida ” (O’Sullivan et. al., 2004:473, table1)</i>	34
<i>Quadro I.2 Adaptação traduzida (O’Sullivan et. al., 2004:474, table2)</i>	35
<i>Quadro II.1 – Pistas de Proximidade Linguística e Visual utilizadas neste estudo</i>	61
<i>Quadro II.2 – Características comuns das 4 versões do curso</i>	64
<i>Quadro II.3 – Resumo dos conceitos e diferenciais semânticos contidos nas escalas</i>	114
<i>Quadro III.1 – Variável Proximidade – médias e desvio padrão por condição</i>	125
<i>Quadro III.2 – Teste ANOVA – variável Proximidade</i>	126
<i>Quadro III.3 – Resultados da análise POST HOC utilizando o teste Dunnet T3</i>	127
<i>Quadro III.4 – Variável Presença Social – médias e desvio padrão por condição</i>	128
<i>Quadro III.5 – Teste ANOVA – variável Presença Social</i>	129
<i>Quadro III.6 – Resultados da análise POST HOC utilizando o teste Dunnet T3</i>	130
<i>Quadro III.7 – Variável Credibilidade – médias e desvio padrão por condição</i>	131
<i>Quadro III.8 – Teste ANOVA – variável Credibilidade</i>	132
<i>Quadro III.9 – Resultados da análise POST HOC utilizando o teste Dunnet T3</i>	133
<i>Quadro III.10 – Variável Interesse – médias e desvio padrão por condição</i>	134
<i>Quadro III.11 – Teste ANOVA – variável Interesse Percebido</i>	135
<i>Quadro III.12 – Teste ANOVA – variável Interesse Percebido</i>	136
<i>Quadro III.13 – Conteúdos – médias e desvio padrão por condição</i>	137
<i>Quadro III.14 – Teste ANOVA – variável Interesse Percebido</i>	138
<i>Quadro III.15 – Teste ANOVA – variável Conteúdos</i>	139
<i>Quadro III.16 – Motivação – médias e desvio padrão por condição</i>	140
<i>Quadro III.17 – Teste ANOVA – variável Motivação</i>	141
<i>Quadro III.18 – Teste ANOVA – variável Conteúdos</i>	142
<i>Quadro III.19 – Quadro Global das Variáveis Dependentes – Médias</i>	143
<i>Quadro III.20 – Quadro Geral da Análise de Variância por variável dependente</i>	144
<i>Quadro III.21 – Médias – Comparação entre AA+AB e BA+BB</i>	147
<i>Quadro III.22 – Comparação entre Pistas de Proximidade Visual Altas e Pistas de Proximidade Visual Baixas</i>	149
<i>Quadro III.23 – Comparação das médias entre Pistas Altas de Proximidade Linguística e Pistas Baixas de Proximidade Linguística</i>	151
<i>Quadro III.24 – Comparação entre Pistas de Proximidade Linguística Altas e Pistas de Proximidade Linguística Baixas</i>	153
<i>Quadro III.25 – Médias – Comparação entre C2 (AB) e C4 (BB)</i>	156



<i>Quadro III.26 – Contraste entre Pistas Visuais Altas isoladas (AB) e Pistas Visuais Baixas isoladas (BB)</i>	158
<i>Quadro III.27 – Médias – Comparação entre C3 (BA) e C4 (BB)</i>	161
<i>Quadro III.28 – Contraste entre Pistas Linguísticas Altas isoladas (BA) e Pistas Linguísticas Baixas isoladas (BB)</i>	162
<i>Quadro III.29 – Quadro global de verificação das Hipóteses e das Perguntas de Investigação</i>	166

## INTRODUÇÃO

A necessidade de comunicar e ser compreendido levou os pensadores, desde a Antiguidade Clássica como Aristóteles e Platão, a analisarem as várias formas de comunicação interpessoal que levam o outro ou o receptor a melhor interpretar as mensagens emitidas pelo orador ou emissor.

A arte de bem comunicar, como modo de bem transmitir as ideias, persuadir o outro, ajudar o outro a reflectir e progredir no pensamento, estabelecer elos psicológicos de proximidade, tornou-se relevante e objecto de estudo em várias áreas como a retórica filosófica, política ou religiosa, desde o passado, até às diferentes formas de comunicação social da actualidade – jornalismo, *media*, marketing, etc. –, aos ambientes de ensino e aprendizagem e à comunicação virtual online.

Neste estudo, procura-se aprofundar um pouco mais a relação entre as formas de comunicação verbal e não verbal e a aprendizagem, através de meios de comunicação virtuais, via Internet, ou seja, a comunicação mediada por computador (CMC).

O modo como o professor comunica com o aluno, em ambiente de aprendizagem online, de forma a motivar o estudante para os conteúdos programáticos e para a perseverança na frequência do curso até ao sucesso final, implica estratégias diversificadas de proximidade na comunicação verbal e não verbal. Estas estratégias, ocorrendo naturalmente nos contextos de aulas presenciais, implicam, em ambiente virtual online, onde não existe a presença física, novas aproximações, novas pistas de proximidade.

Neste sentido, é importante conhecer as teorias e os estudos comprovativos de que a utilização de pistas de proximidade comunicacional, verbal e não verbal obtém resultados eficazes na aprendizagem do aluno, em

ambiente presencial de sala de aula, e a forma como essas conclusões podem ajudar os professores a utilizar pistas de presença social e proximidade afectiva em ambiente online.

O’Sullivan, Gunawardena e Kreijns, são alguns pioneiros, entre outros, que iremos tomar como referência, no estudo de pistas de proximidade a utilizar pelo professor em ambiente online. Debruçar-nos-emos também sobre as anteriores investigações de McKroskey sobre a proximidade, as quais vieram a servir também como referência àqueles autores.

## **SIGNIFICÂNCIA DO ESTUDO**

O sucesso de um grupo de aprendizagem, em ambiente online assíncrono, depende muito da interacção social desenvolvida durante as actividades de aprendizagem colaborativa mediada por computador. A interacção social encoraja o pensamento crítico, é um pré-requisito para facilitar a partilha e compreensão entre os membros de um grupo, permite a construção social do conhecimento e reforça a aquisição de competências. Todas estas noções confirmam que a interacção social é essencial para a aprendizagem em grupo (Kreijns, 2004A).

Desta interacção, destaca-se o papel do professor, nomeadamente como este consegue criar um clima de proximidade sentida pelos alunos, de modo a facilitar a aprendizagem. Desde o início dos anos setenta do século passado que vários investigadores, na área da comunicação, concluíram que existia uma relação positiva entre a linguagem verbal e não verbal do professor e a melhoria da aprendizagem, na sala de aula presencial. Da linguagem verbal destacam-se o uso de humor, dirigir-se ao aluno directamente pelo seu nome, o uso de expressões inclusivas como “nós” e “nosso”, o elogiar o trabalho do aluno, etc. Relativamente aos comportamentos de proximidade não verbal, referem-se as posturas descontraídas, o sorriso, o fixar o olhar nos alunos, bem como as

mudanças de tonalidades de voz.

Em contexto online, o professor tem de recorrer a estratégias diferentes para criar esse desejado clima de proximidade, uma vez que a comunicação é baseada em texto e não presencial. Todavia, existe, ainda, relativamente pouca literatura sobre esta temática, embora se verifique que o recurso ao ensino/aprendizagem via CMC tenha crescido exponencialmente nos últimos anos, aos vários níveis de aprendizagem: ensino superior, formação profissional e mesmo em contexto de complemento de sala de aula presencial no ensino não superior.

Embora os ambientes virtuais de aprendizagem tenham melhorado de dia para dia e haja muito trabalho informático no sentido de facilitar a comunicação e tornar amigável a utilização do médium, pareceu-nos um desafio interessante abordar a temática das pistas de proximidade a utilizar pelo professor em contexto de CMC e, deste modo, prestar um pequeno contributo nesta extraordinária área emergente da aprendizagem mediada por computador, mais concretamente na pesquisa das pistas de proximidade visual e linguística. Assim, a nossa investigação tem como objectivo examinar a influência das pistas linguísticas e visuais de proximidade nas percepções que o aluno tem sobre o professor e o curso, em ambiente virtual de aprendizagem.

## **ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**

Este estudo é constituído por quatro partes, com os seguintes conteúdos, descritos de forma resumida:

A Parte I é dedicada ao enquadramento teórico, com uma revisão da literatura que contextualiza a presente investigação, onde se distinguem sete pontos. O ponto 1 centra-se na educação a distância e distância transaccional. O

ponto 2 refere-se aos cinco elementos do ensino a distância. O ponto 3 marca a transição do ensino a distância para a era digital. O ponto 4 aborda a comunicação mediada por computador e a importância da interação social: a teoria da presença social; a teoria da riqueza dos *media*; a teoria das pistas sociais reduzidas; a teoria do processamento da informação social; modelos da identidade social e da comunicação hiperpessoal; e a teoria da distância transaccional e comportamentos de proximidade. O ponto 5 dedica-se às relações de proximidade, verbal e não verbal, no contexto de aprendizagem presencial. O ponto 6 enuncia os conceitos teóricos que vão orientar a pesquisa, problematizar o campo de trabalho e enquadrar o problema da investigação: as pistas de proximidade, segundo O'Sullivan et al.; a presença social, segundo Gunawardena; a credibilidade do professor, segundo McCroskey e Young; o interesse percebido, segundo Teven e McCroskey; a aprendizagem afectiva relativamente à atitude sobre os conteúdos e à motivação, segundo McCroskey et al. O ponto 7 faz uma pequena síntese conclusiva.

A Parte II apresenta a metodologia da investigação. Após uma introdução que corresponde ao ponto 1, o ponto 2 destaca a problemática, o objectivo, as variáveis consideradas, as hipóteses formuladas e as questões de investigação. O ponto 3 reporta-se à selecção e definição dos métodos que se utilizaram e dos instrumentos de recolha de dados: os 4 cursos online e o questionário. O ponto 4 refere-se à amostra e procedimento.

A Parte III procede à análise e interpretação dos dados. O ponto 1 centra-se sobre a análise das respostas por variáveis. O ponto 2 apresenta os resultados da análise das hipóteses e das perguntas de investigação. O ponto 3 dedica-se à discussão sobre os resultados e interpretação da análise das respostas. O ponto 4 encerra esta parte com a conclusão.

A Parte IV regista as conclusões da investigação, fazendo a articulação com os conceitos subjacentes e os pressupostos teóricos. São indicados os limites

da investigação e sugerida a continuação de realização de estudos na área das pistas de proximidade linguística e visual em ambientes de aprendizagem online.

Finalmente, enunciam-se as referências bibliográficas e a bibliografia utilizada, seguida dos anexos que contém os 4 questionários e as instruções para visitar os respectivos 4 cursos.

# **PARTE I**

## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DISTÂNCIA TRANSACCIONAL

*“Manipulando-se os meios de comunicação é possível ampliar o diálogo entre alunos e seus professores e assim reduzir a distância transaccional.”(Moore & Kearsley, 1996, cf. Keegan, 1993)*

O Ensino Aberto a Distância é um modelo educativo que proporciona aprendizagem sem limites de “espaço ou de tempo” (*anywhere, anytime*), pressupondo uma separação geográfica e temporal entre professores / alunos e recorrendo à tecnologia como instrumento mediador da aprendizagem. Tem como objectivo promover a educação nos locais e horários mais convenientes ao aluno (Moore e Kearsley, 1996).

Ao longo da história do Ensino a Distância (EAD), o conceito de “distância” tem sido alvo de inúmeras discussões. Keegan (1993) dá-nos uma compilação das diferentes perspectivas desta matéria.

O conceito de “transacção” foi definido por Dewey (cf. Keegan, 1993), como *“a interacção entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamentos, numa dada situação”*.

Desta forma, a transacção a que chamamos de “Educação a Distância” ocorre entre professores e alunos num ambiente cuja característica fundamental é a separação física e geográfica. Separação que conduz a padrões e comportamentos específicos, que afectam, quer alunos, quer a aprendizagem, podendo levar, inclusivamente, a potenciais mal-entendidos subjacentes, entre professor e aluno.

A “transacção” surge, por conseguinte, num espaço psicológico e comunicacional, que urge ser transposto.



Michael Moore, baseando-se nas teorias de Peters (industrialização) e Wedemeyer (aprendizagem independente) propôs uma teoria unificadora, mais tarde designada por “teoria da distância transaccional” (cf. Keegan, 1993).

Esta teoria baseia-se no postulado de que a distância é uma questão pedagógica mais do que física. Com efeito, interessa-nos avaliar as consequências práticas da distância no processo educativo, nos alunos, nos professores, na interacção, na administração, etc. Assim,

*“...esta distância é a distância da compreensão e percepção causada pela distância geográfica que tem de ser ultrapassada por professores, alunos e instituições educativas para que ocorra um processo de aprendizagem eficaz, deliberado e planeado. Os procedimentos para ultrapassar esta distância são de natureza interactiva e de concepção educativa e, para enfatizar que a distância é pedagógica e não geográfica, usamos o termo “distância transaccional” (Moore & Kearsley, 1996, cf. Keegan, 1993).*

Embora existam padrões definidos e reconhecidos, em EAD, verifica-se, por outro lado, uma vasta diversidade de estratégias, técnicas e comportamentos dos professores e dos alunos, a que estão subjacentes graus bem distintos de distância transaccional. A “distância transaccional” constitui então uma variável contínua e não discreta, um termo relativo e não absoluto, onde a relevância é atribuída ao facto do ambiente exercer uma grande influência na interacção entre os actores. Como tal, a separação vai exigir, por parte do professor, planeamento, apresentação de conteúdos e de tarefas, de forma diferente dos processos presenciais.

Em Educação a Distância, a interactividade é crucial para o sucesso de um e-curso, pois promove o envolvimento dos alunos na aprendizagem.

A comunicação mediada por computador facilita e reforça a interacção desde que seja feita uma aposta clara nesse sentido. Moore (cf. Keegan, 1993) identifica três formas de interacção:

- A interacção aluno/conteúdo tem a ver com o processo de interacção intelectual com o conteúdo, de que resultam mudanças na compreensão do aluno.
- A interacção aluno/instrutor reporta-se ao diálogo que existe entre o instrutor e o aluno, em que o instrutor facilita e orienta os alunos na construção do seu conhecimento, motivando-os para a exploração dos conteúdos.
- A interacção aluno/alunos fomenta o diálogo dos alunos com os colegas, para análise, crítica, partilha e reanálise das ideias e das experiências, pressupondo uma aprendizagem construtivista.

Na realidade, o grau de transacção pode ser expresso através de três grupos de variáveis: o diálogo educacional, a estrutura do programa e a autonomia do aluno. Existe uma relação entre estas três variáveis, pois quanto maior a estrutura e menor o diálogo, num programa, maior autonomia o aluno terá que exercer (Keegan, 1993).

## **1.1 Diálogo**

O Diálogo engloba todas as interacções positivas entre professores e alunos e é utilizado com o objectivo de aperfeiçoar a compreensão do aluno.

O diálogo é influenciado por vários factores, nomeadamente: as personalidades do professor e do aluno; “a filosofia educacional” e conteúdos programáticos subjacentes à aprendizagem; o ambiente de aprendizagem, como o meio de suporte à comunicação; o número de alunos por professor; a frequência de oportunidades para a comunicação; o “ambiente emocional” estabelecido entre

professor e aluno, ou seja a relação de respeito e consideração mútua desejável.

Processos baseados em correspondência são naturalmente menos propensos ao diálogo do que os baseados em tecnologias da informação e da comunicação, que permitem uma comunicação assíncrona, síncrona e multissíncrona.

De entre os meios de comunicação, os computadores pessoais (PC) e a videoconferência são os que permitem uma interactividade mais dinâmica com diálogo mais individualizado, personalizado e “intenso”, ajudando a transpor a distância transaccional.

## **1.2 Estrutura do Programa**

A estrutura do programa ou de um curso reflecte a organização dos elementos que o constituem, a rigidez ou flexibilidade dos objectivos de aprendizagem, dos conteúdos, das estratégias e metodologias do processo ensino/aprendizagem, documentação, exercícios, projectos, testes, os critérios de avaliação do programa. A estrutura define o modo como o programa melhor se adequa e responde às necessidades do aluno. Ela pode ser rígida, o que implica a medição de tempos para alcançar determinados objectivos, bem como a monitorização e controle dos processos de evolução ao longo do curso. Pode ter uma organização fixa e coordenação total entre actividades, documentação, etc. Por outro lado, pode ser flexível, permitindo que o aluno progrida ao seu ritmo, estudando o material quando lhe convier, submetendo as respostas quando considerar oportuno, adequando a flexibilidade à idiossincrasia do aluno: quanto maior a distância transaccional, maior autonomia é exigida ao aluno.

Num programa muito estruturado, com meios como a televisão ou gravador, a distância transaccional é grande pela ausência de diálogo professor -

aluno. Os cursos por teleconferência ou via CMC, que permitem um amplo diálogo entre professor e alunos, exigem menos estrutura.

Tal como o diálogo a estrutura é uma variável qualitativa. A sua extensão depende, dos meios de comunicação utilizados, dos regulamentos institucionais e das características individuais de aluno e professor.

Ou seja, num curso com pouca distância transaccional, o diálogo é mais forte, permitindo que os alunos obtenham instruções e informação directamente do professor. Num curso com distância transaccional elevada, estas instruções são derivadas da estruturação. Assim, a distância transaccional é inversamente dependente do diálogo e directamente dependente da estrutura.

A adequação da estrutura do programa exige à equipa pedagógica um elevado grau de atenção às características de aprendizagem do público-alvo e ao tipo de interacções a usar. Em todos os programas de educação a distância, devem ser estruturados os seguintes processos:

1. Apresentação de informações, demonstrações, explicações.
2. Apoio à motivação do aluno para aprender, desenvolvendo a auto-motivação.
3. Estímulo à análise e à crítica sobretudo com alunos de frequência do ensino superior. Auxiliar o aluno na abordagem das questões, formulação de perguntas.
4. Aconselhamento e assistência aos alunos tanto na abordagem dos problemas pedagógicos como na utilização dos meios de comunicação.
5. Organização de prática, aplicação, testagem e avaliação – é necessária a apresentação de trabalhos escritos por parte do aluno, que irão ser avaliados pelo professor, que por sua vez dá um feedback incentivador à melhoria do trabalho do aluno.
6. Organização para a construção do conhecimento por parte do aluno – aqui o uso do computador é fundamental para o desenvolvimento da interacção

entre professor e aluno na construção colaborativa do saber ou conhecimento.

### **1.3 Autonomia do Aluno**

Segundo Moore (1992), a “autonomia do aluno”, é uma medida que permite que seja o aluno e não o professor a determinar os seus objectivos de aprendizagem. Este era um ideal que pressupunha que os alunos fossem total e emocionalmente autónomos. Tal comportamento para Malcolm Knowles (1970) deveria ser natural para o adulto, que constitui, na verdade, o tipo de pessoa, que já tem o seu próprio conceito de independência. No entanto por norma, os adultos *“não estão preparados para uma aprendizagem independente; precisam de atravessar um processo de reorientação para aprenderem como adultos”* (Keegan, 1993).

Keegan (1993) e Moore (1992) defendem a importância de os alunos serem responsáveis pelos seus próprios processos de aprendizagem e de compartilharem essa responsabilidade. A autonomia do aluno tem a ver com a capacidade que este tem, perante os conteúdos programáticos do curso, de estabelecer os seus próprios objectivos, metodologias e materiais a utilizar, bem como etapas e modos de avaliação da sua aprendizagem e aquisição de conhecimentos/competências.

Assim, como dissemos atrás, parece haver uma relação entre o aluno autónomo que prefere programas bem estruturados, que depois vai gerir, e o aluno, a maioria, que prefere programas menos estruturados e mais dialogantes, em que o professor vai adequando as metodologias e ritmos às necessidades do aluno.

#### **1.4 Selecção e Integração de Meios de Comunicação**

Na apresentação de Keegan (1993) sobre a teoria da distância transaccional, a utilização do computador, nomeadamente da Internet, dadas as suas potencialidades interactivas e de comunicação, é referida como o melhor meio para gerir os processos de ensino/aprendizagem: apresentação, motivação, desenvolvimento crítico e analítico, aplicação e avaliação e apoio ao aluno no contexto de diálogo estruturado.

## **2 OS CINCO ELEMENTOS DO ENSINO A DISTÂNCIA**

Keegan (cf. Morgado, 2003), investigador globalmente aceite na comunidade do ensino a distância, identifica cinco elementos nucleares que definem e caracterizam o ensino on-line.

### **2.1 Separação do professor e do aluno**

A aproximação é feita através dos conteúdos programáticos, que podem tomar várias formas – texto, vídeo, áudio, multimédia, etc., transmitidos aos estudantes através de um conjunto diverso de tecnologias, que por sua vez, proporcionam canais de comunicação entre professor e aluno.

Embora o ensino/aprendizagem a distância pressuponha separação espacio-temporal, nem sempre tem de ser assíncrona, há modalidades semi-presenciais, com algumas sessões presenciais e outras síncronas a distância.

Mas a relação pedagógica em diferido é predominante, o que leva ao desenvolvimento de estratégias de aproximação.

### **2.2 Influência de uma organização**

A aprendizagem a distância, enquanto processo individual, pressupõe o suporte de uma organização em rede, que apoia, aconselha, motiva, facilita a aprendizagem e avalia. Esta organização é formada pelos professores que monitorizam o ensino-aprendizagem, mas implica também um conjunto de actores ao nível académico e pedagógico, que investiga, produz, planeia materiais e conteúdos, mediatiza, operacionaliza os exames e avaliações, etc. É também suposto existir um sistema de orientação e aconselhamento ao estudante a nível

não acadêmico, mas predominantemente a distância. Existe ainda o cuidado organizacional de manter a motivação do estudante através de esquemas de apoio e aproximação à organização/instituição pela tutoria a distância, ou até por alguma tutoria presencial para promover a socialização.

### **2.3 Uso de meios tecnológicos para ligar professor e estudante e transmitir conteúdos**

O uso da tecnologia é o factor que permite a aproximação professor – aluno, não física, como meio de transmissão dos materiais e conteúdos pedagógicos e de os fazer chegar aos estudantes. A tecnologia é a infra-estrutura de suporte ao processo ensino-aprendizagem e pode tomar várias formas: correio, telefone, rádio, televisão, fax, videoconferência, correio-electrónico, comunicação via internet, etc..

### **2.4 Ausência de um grupo de aprendizagem**

Se por um lado o ensino é a distância e portanto o professor não está presente e isso implica independência e flexibilidade do aluno em relação ao espaço e ao tempo em que efectua a sua aprendizagem, conferindo-lhe autonomia, por outro lado o aluno é controlado através de datas rigorosas, ritmos de aprendizagem pré-determinados e condicionados principalmente pelas medidas de avaliação.

### **2.5 Existência de comunicação bilateral**

O desenho da forma como se vai processar a comunicação entre o



professor e os alunos é fundamental, neste tipo de ensino. É através deste diálogo que são dadas as orientações pedagógicas, disponibilizados os recursos e que é feita a tutoria e se estabelece a relação professor-aluno-alunos-professores. Este diálogo, sobretudo com o uso das novas tecnologias, pode criar grande aproximação entre os actores, permitindo ambientes de aprendizagem estimulantes, eventualmente até mais ricos do que na aula presencial, pois permite, através da comunicação em diferido, tempo ao aluno para formular as suas questões e dúvidas e ao professor tempo para responder de modo mais assertivo. Por outro lado, os próprios alunos podem encontrar formas de convívio e de socialização, bastante enriquecedoras, porque efectuadas através da escrita, com toda a carga emotiva e de proximidade que, embora a distância, esta forma de comunicação pode permitir.

### **3 ENSINO A DISTÂNCIA NA ERA DIGITAL**

O rápido desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação vieram tornar mais simples, atraente e facilitador o suporte tecnológico que está na base do ensino a distância. Assim, novas perspectivas emergem dos estudos de investigação que tendem a centrar o ensino a distância predominantemente na interacção entre docentes e discentes, ou seja, entre ensino-aprendizagem. Cada vez mais é potenciada a interacção bilateral e multilateral no contexto de um ambiente de aprendizagem (Garrison, 2000, cf. Morgado, 2003). O Ensino a Distância na era digital transforma-se, assim, em Educação Online, privilegiando as redes, os grupos e as comunidades de aprendizagem com fortes momentos de interacção social, de um para um, de um para outros e de muitos para muitos, incidindo nos vários comportamentos de relação pedagógica (interacção aluno-aluno, aluno-professor, aluno-conteúdos, etc.).

Por outro lado, a tendência vai no sentido de aproximar as formas de ensino presencial e a distância enquanto contribuintes para ambientes de aprendizagem mais diversificados e construtivos, em vez de se teorizar as divergências dos dois sistemas de ensino.

#### 4 CMC E A IMPORTÂNCIA DA INTERACÇÃO SOCIAL

A cultura da Comunicação Mediada por Computador (CMC) (Computer-Mediated Communication) tem-se tornado cada vez mais disseminada e abrange cada vez mais um maior número de situações.

Os sistemas de comunicação mediada por computador trouxeram a chamada aldeia global, porque permitem transcender as limitações de tempo e de espaço. Os participantes podem interagir em tempo real (sincronia) usando a conferência por computador, ou em assincronia. Têm como limitação ser baseados em texto, embora se possam também, trocar, de forma rotineira, som, vídeo e fotografias. É um tipo de comunicação em que os participantes podem escolher com quem querem comunicar, sem ter problemas com a distância física ou temporal (Mendes, M.B., 2006).

A interacção social é importante para o processo de aprendizagem cognitiva, bem como para os processos de afiliação e formação das impressões, para o desenvolvimento das relações sociais e para a criação de um sentimento de comunidade e de coesão. (Harasim, 1991). Estas qualidades determinam a existência de um saudável espaço social essencial para o reforço da interacção social.

Kreijns et al., (2004A:608), definem espaço social como a rede das relações sociais entre os membros do grupo, assente em estruturas de normas e valores, regras e papéis, crenças e ideais:

*“We define a social space to be the network of social relationships amongst the group members embedded in group structures of norms and values, rules and roles, beliefs and ideals.”*

Um espaço social é considerado “saudável” se for caracterizado por relações de trabalho afectivas, forte coesão de grupo, confiança, respeito, espírito de pertença, satisfação e um forte sentimento de comunidade. Um bom espaço

social determina, reforça e suporta a interacção social entre os membros do grupo e permite diálogos críticos abertos que não ofendem nem magoam os membros do grupo porque eles se conhecem e confiam uns nos outros (Rourke, 2000).

Estes sentimentos de comunidade podem aumentar a corrente de informação entre todos os alunos, encorajar o apoio recíproco, o empenhamento nos objectivos do grupo, a cooperação entre os membros e a satisfação com os esforços do grupo. Por outras palavras, um espaço social saudável promove sentimentos positivos entre os membros do grupo de tal modo que os alunos beneficiam ao vivenciar um maior sentimento de bem-estar e terem um conjunto alargado de pessoas interessadas em apoiá-los (Kreijns et al., 2004A). Finalmente, um espaço social saudável contribui para um clima social online positivo dentro do grupo.

A aprendizagem compreende variáveis como a eficiência e a eficácia relativamente ao resultado da tarefa, retenção do que foi aprendido e grau de compreensão partilhada. A socialização compreende variáveis como o grau de espaço social estabelecido, sentido de comunidade e grau de confiança. A aprendizagem e a socialização não só reforçam os seus processos cognitivos percussores (ex. pensamento crítico) e desempenhos sócio-emocionais, (ex. estruturas de formação de grupo) respectivamente, mas também reforçam o seu cruzamento. Por exemplo, se o grupo consegue atingir os objectivos da tarefa, isso pode aumentar a coesão do grupo (Mullen & Cooper, 1994, cf. Kreijns et al., 2004A) e se houver confiança recíproca isso reforça a comunicação franca e aberta e favorece o pensamento crítico (Rourke, 2000).

Se a interacção social existe em ambas as direcções, a aprendizagem colaborativa irá aumentar o esforço para alcançar o sucesso, promover o interesse recíproco e o empenhamento nas relações e aumentar a saúde psicológica e bem-estar dos participantes (Johnson & Johnson, 1992, 1994, cf. Kreijns et al., 2004A).

Apesar da importância da interação social para os processos sócio-emocionais, este aspecto parece ser frequentemente ignorado no ensino a distância e na investigação, pois a incidência vai principalmente para os processos de aprendizagem cognitiva e para a realização de tarefas. Cutler (1996, cf. Keijns et al., 2003; 2007) lembra que a literatura em volta da CMC incide predominantemente sobre o desenvolvimento de tarefas ou actividades e concentra-se na importância dos custos, na eficiência e produtividade, prestando pouca atenção às mudanças e influências exercidas sobre as pessoas ou às relações sociais criadas através do uso de novas tecnologias de comunicação como *medium* do ambiente de aprendizagem.

Examinaremos, em seguida, algumas das teorias que procuram descrever e explicar a CMC, nomeadamente no que diz respeito à componente social do processo de comunicação online.

#### **4.1 Teoria da Presença Social**

A “Teoria da Presença Social” elaborada por Short et al. (1976), ainda antes da existência da CMC, concentra a investigação na forma como os *media* conseguem com sucesso dar aos utentes a sensação de proximidade e intimidade que normalmente é sentida na presença física. Os autores pioneiros definiram a “presença social” como o grau de saliência da outra pessoa na interação e a consequente saliência das relações interpessoais, (Quintas-Mendes et al., 2006:4):

*“degree of salience of the other person in the interaction and the consequent salience of the interpersonal relationships”.*

Gunawardena (1995:151) adaptando este conceito à CMC, define a presença social como o grau de ilusão da pessoa física real, percebido pelo outro numa comunicação virtual:

*“social presence is the degree of illusion that the other in the*

*communication appears to be a 'real' physical person".*

Aqueles primeiros teóricos, seguidos por muitos outros como Gunawardena e Zittle (1997), definiram a presença social como o grau em que uma pessoa é percebida como pessoa “real” na comunicação mediatizada, (cf. Swan e Shih, sd). Eles vêem a “presença social” como o “factor crítico” do meio de comunicação. O grau de presença social que é possível transmitir através de um *medium* (meio de suporte à comunicação) terá implicações no grau de presença percebido pelos sujeitos que comunicam (Quintas-Mendes et al., 2006; Spears et al. 2000). Essa presença social percebida é formada por um conjunto de relações interpessoais como a “intimidade” e a “proximidade” (*immediacy*). Assim, o objecto de estudo tem sido o de avaliar, por um lado, até que ponto os meios de comunicação que permitem mais proximidade na comunicação contribuem para uma maior influência social e, por outro lado, verificar se essa proximidade facilita a resolução de tarefas.

## **4.2 Modelo da Riqueza dos Media**

A “Teoria da Riqueza dos *Media*” faz uma abordagem idêntica à “teoria da presença social” desenvolvida por Daft & Engel (cf. Quintas-Mendes et al., 2006), mas sob a perspectiva da capacidade dos *media* para aproximar as relações e interacções das pessoas. De que forma os *media* facilitam o feedback, reduzem a ambiguidade das conversas, qual a capacidade e rapidez de envio, de que forma os sentimentos podem estar envolvidos? Aqui, a riqueza dos *media* surge como o “ponto crítico” para a capacidade dos *media*; a riqueza é definida pela capacidade potencial de conter e transferir informação (Spears, 2000).

*“... os media ricos facilitam o feedback, comunicam múltiplas pistas, permitem mensagens personalizadas e altamente específicas e além disso permitem comunicação não ambígua.”*

(*Quintas-Mendes et al., 2006:4-5*).

Assim os *media* ricos estariam ao nível de substituir a presença física. O modelo sugere que os utilizadores deverão aceder e comunicar através de *media* mais ricos ou mais pobres conforme as suas intenções, necessidades, objectivos e a avaliação que a pessoa faz da “utilidade social” desse *medium*.

#### **4.3 Teoria das Pistas Sociais Reduzidas**

A “Teoria das Pistas Sociais Reduzidas” centra-se no facto de a CMC conter uma “filtragem” da informação social, emocional ou contextual. Segundo Preece (cf. Mantovani, 2001), existem três factores ausentes na CMC e normalmente presentes na comunicação presencial: os sinais necessários à compreensão da conversa, as regras de comportamento que podem ser alteradas e a dificuldade em contextualizar a conversa ou inferir os sentimentos do outro. A ausência destas pistas sociais em comunicações como as CMC pode levar a uma maior liberdade do emissor em falar de si próprio, pois não sente constrangimentos de tipo social tais como o aspecto físico, o status ou o comportamento espacial (pose, postura ...), (Quintas-Mendes et al., 2006).

#### **4.4 Teoria do Processamento da Informação Social**

A “Teoria do Processamento da Informação Social” desenvolvida, nomeadamente, por Walther et al. (2005)

*“sugere que os utilizadores de CMC, mantendo as mesmas necessidades de comunicação interpessoal em contexto CMC ou em contexto de comunicação face-a-face, são capazes de encontrar estratégias de comunicação relacional através dos media*

*electrónicos, estratégias essas que permitem a transmissão de informação social entre as pessoas (status, afiliação, satisfação e atracção interpessoal”* (cf. Quintas-Mendes et al., 2006:8).

Walther et al. (1992, cf. Quintas-Mendes et al., 2006) concluíram que a comunicação CMC pode ter os mesmos níveis de comunicação relacional ou mesmo superiores. Para ele, o “ponto crítico” está na variável “tempo” uma vez que as relações via CMC, por serem através da palavra escrita, levam mais tempo a atingir níveis de empatia e interação emocional. Walther et al. (cf. Quintas-Mendes et al., 2006) realizou com Anderson e Park uma meta-análise sobre a variável “tempo” e a variável dependente “comunicação socialmente orientada para a tarefa”, junto de grupos CMC. Veio a verificar maior e melhor comunicação sócio-emocional nos grupos onde não existiam limitações temporais para a realização das tarefas, comunicação esta que chegou a igualar ou mesmo a superar a quantidade e a qualidade do nível de comunicação relacional normalmente realizada presencialmente.

A variável “tempo” revelou-se fulcral para a aprendizagem de códigos linguísticos e utilização significativa/significante em contexto CMC para atingir níveis de transmissão de informação relacional. Neste estudo, Walther et al. registaram valores mais elevados do que os realizados presencialmente no que respeita a “expressão de afectos”, a “similaridade” ou o “relaxamento” junto destes grupos.

#### **4.5 Modelos da Identidade Social e da Comunicação Hiperpessoal**

Nos “Modelos da Identidade Social e da Comunicação Hiperpessoal” Walther (cf. Quintas-Mendes et al., 2006) adiciona, nos seus estudos, à variável “tempo” a variável “identidade social” e conclui que “*o sentido de pertença ao grupo ou de “imersão perceptiva” no grupo pode ser atingido através de uma*



*identidade social partilhada entre os membros do grupo, não sendo as relações interpessoais entre os membros cruciais para o estabelecimento da presença social*". É o sentido de pertença ao grupo que faz os seus membros assumirem que os outros se identificam consigo, pois pelo menos alguns objectivos e intenções comuns existem, ou não estariam inseridos nesse grupo. Assim, sem grande informação pessoal sobre os outros, os membros apresentam altos níveis de interacção relacional desde o início da sua participação. Walther assenta as suas conclusões sobretudo na comunicação assíncrona e na ausência de pistas visuais.

Walther, referido por Quintas-Mendes et al. (2006), verifica também a existência de maior comunicação social entre aqueles que prevêem continuação da interacção no futuro.

Deste modo, segundo Walther (cf. Quintas-Mendes et al. 2006), os grupos CMC, para atingirem elevados níveis de afiliação e pertença, necessitam de tempo e de antecipação da continuação das interacções no futuro. O investigador apelida de "comunicação hiperpessoal" este tipo de relações dentro do grupo que não é necessariamente impessoal nem interpessoal, mas que se revela como comunicação desejada através de CMC, mais do que presencial, digamos que a comunicação em si e a troca de impressões e informação ou conhecimento é superior ao desejo de conhecer bem o outro face-a-face.

#### **4.6 Teorias da Distância, Distância Transaccional e Comportamentos de Proximidade**

As "Teorias da Distância, Distância Transaccional e Comportamentos de Proximidade" trazem "*apports*" muito positivos relativamente ao uso da CMC no campo do ensino e aprendizagem, contrariando estudos anteriores. Verifica-se, hoje em dia, a existência de verdadeiras comunidades virtuais de aprendizagem, onde existem fortes laços relacionais e níveis de sucesso e desempenho

comparáveis aos das turmas presenciais.

Para chegar a estes níveis, há que ter em conta os “processos” inerentes às relações sociais mediatizadas e há que salientar que o sucesso da gestão destes processos está muito centrado no professor ou tutor que tem de prestar especial atenção à “Proximidade” (*immediacy*) ou criação de um ambiente de afiliação e de redução da distância psicológica causada pela distância física. Os sinais *emoticons*, os elogios, a linguagem inclusiva, o chamar os outros pelo nome próprio ... podem contribuir para este clima de proximidade.

*“A investigação em educação tem mostrado que a utilização de comportamentos de proximidade tem efeitos muito positivos ao nível da qualidade da relação entre os estudantes e entre os professores e os estudantes, no plano afectivo, no plano da motivação e ainda no plano académico” (Quintas-Mendes et al., 2006:14).*

## **5 RELAÇÕES DE PROXIMIDADE NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM PRESENCIAL**

Os investigadores na área da Comunicação têm vindo de forma crescente, a mostrar interesse pela temática da “Proximidade” em ambientes de aprendizagem a distância. Verifica-se que as estratégias de comunicação do professor podem ajudar a reduzir a distância no ensino a distância (Witt, 2000).

A percepção da Proximidade, no ensino a distância, pode ser melhorada pelas novas tecnologias de comunicação que permitem aos educadores uma comunicação frequente. Esta interacção professor-aluno contribui para um sentimento de presença social que, em alguns casos, se pode aproximar da presença sentida na sala de aula presencial, (Witt, 2000).

Torna-se, pois, necessário, aprofundar o estudo sobre as formas de Proximidade, verbal e não verbal, de forma separada e em conjunto, para saber de que modo a Proximidade do professor pode afectar a aprendizagem cognitiva e a sua relação com a motivação do aluno.

Segundo Andersen, Chistophel & Gorham, Hackman & Walker, Plax et al., (cf. Witt, 2000), os estilos de comunicação, as estratégias e comportamentos tomados pelo professor parecem ter um papel fundamental nos resultados de aprendizagem do aluno. Por exemplo, comportamentos de comunicação não verbal tais como olhar o aluno nos olhos, sorrisos, assentimentos, postura relaxada, movimentos e gestos podem ter o efeito de reduzir a distância física ou psicológica entre aluno e professor e até de aumentar a aprendizagem afectiva e cognitiva. Quando o professor, na sala de aula, emprega estas estratégias não verbais de Proximidade, os alunos demonstram maior afectividade pelo professor, maior integração na aula e maior percepção de terem melhorado a sua aprendizagem (Richmond et al., 1987, cf. Witt, 2000).

Do mesmo modo, as estratégias de comunicação verbal podem ser

utilizadas pelos professores para reduzir as percepções de distância psicológica. Por exemplo, ao utilizar referências sobre si próprio, mostrar abertura de diálogo e o usar verbos no presente, estas são muitas vezes percebidas pelos alunos como expressões de aproximação interpessoal ou Proximidade. O uso de Proximidade verbal como uma estratégia comunicacional de ensino pode levar a resultados de aprendizagem positivos (Gorham, 1988; Jordan, 1989; Mehrabian, 1971, 1981; Sanders & Wiseman, 1990, cf. Witt, 2000). Os professores que se sentem perto dos seus alunos usam pronomes de Proximidade na primeira pessoa do plural como “nosso” e “nós”. Deste modo, os professores exprimem verbalmente que sentem cumplicidade com os seus alunos, implicando que todos trabalham juntos para o mesmo fim.

A investigação sobre a Proximidade baseia-se numa teoria de aproximação-afastamento que sugere que “*as pessoas aproximam-se do que gostam e evitam o que não gostam*” (Mehrabian, 1981, cf. Witt, 2000:8). As primeiras conceptualizações de aproximação-afastamento observavam que “aproximação” indicava preferência, avaliação positiva, apreço, enquanto “afastamento” indicava ausência de preferência, despreço, e, em casos extremos, medo. Assim, a afinidade de uma pessoa com outra pode levar a uma motivação para se aproximar da outra, para reduzir a distância física ou psicológica entre elas (Witt, 2000).

O impacto social dos comportamentos de aproximação-afastamento vem a ser posteriormente explicado por teorias de atracção pessoal, como a afinidade entre pessoas e a sua propensão para interagir de modo a iniciar ou manter uma relação. Entre os muitos factores que contribuem para a atracção interpessoal estão a Proximidade e o Reforço (Richmond & McCroskey, 1995, cf. Witt, 2000). Reforço sugere que nós gostamos de pessoas que nos recompensam e não gostamos das pessoas que nos castigam. Os professores que desejam ser vistos positivamente pelos alunos podem empregar a Proximidade como uma estratégia

de procura de afinidade, que por sua vez pode aumentar a aprendizagem. Além disso, considerando que os professores estão entre aqueles cujo papel e status em relação aos alunos contém um potencial de recompensa, os alunos podem perceber os comportamentos de proximidade não verbal dos professores como positivos e potencialmente recompensadores. Do mesmo modo, os professores sem proximidade podem não ser percebidos como recompensadores e podem antes ser considerados castigadores (Witt, 2000).

Embora muitos estudos tenham mostrado que a proximidade verbal e não verbal contribuem positivamente para resultados de aprendizagem, permanecem dúvidas quanto ao modo como e porque é que os professores com comportamentos de proximidade promovem a aprendizagem do aluno. Além disso, um outro factor parece estar associado com a proximidade do professor e a aprendizagem cognitiva que é a motivação do aluno. Richmond e Christophel (cf. Witt, 2000) relataram uma relação entre a proximidade do professor e a motivação do aluno, levando McCrosky e Richmond (1992, cf. Witt, 2000) a concluir que alguns comportamentos dos professores podem ter o resultado de aumentar a motivação do aluno.

### **5.1 Noção de Proximidade na sala de aula presencial**

Vários investigadores, em estudos relativamente recentes, chegaram a conclusões interessantes ao estudarem os efeitos das mensagens verbais e não verbais, constataram o modo como estas podem reduzir a distância física ou psicológica entre os indivíduos e verificaram como a proximidade dos professores está associada com os resultados de aprendizagem.

O conceito de proximidade do professor tem evoluído nas últimas décadas. De início, os investigadores debruçaram-se sobre a relação entre a proximidade do professor e a aprendizagem do aluno (Witt, 2000). Estes estudos, entre outros,

levaram a concluir que pode existir uma relação positiva entre a proximidade do professor e os seus comportamentos afetivos com a aprendizagem cognitiva do aluno. Embora já em 1971 Mehrabian inclua a linguagem verbal nos comportamentos de proximidade, só mais tarde com Gorham, em 1988 (cf. Witt, 2000), a comunidade investigadora veio a aceitar que este tipo de proximidade tinha possíveis efeitos na redução da distância professor-aluno.

Desde então, uma série de estudos, no âmbito da comunicação, foram feitos em contexto de sala de aula, de modo a observar os comportamentos de proximidade dos professores e suas consequências ou relação com os resultados da aprendizagem, (Christophel, 1990; Jordan, 1989; Moore & Kearsley, 1996; Mckrosky et al., 1996; Thweatt e Mckrosky, 1998, cf. Witt, 2000).

### ***5.1.1 Proximidade não verbal e aprendizagem***

Embora já exista bastante literatura sobre a proximidade, importa aprofundar como ela funciona na interacção professor-aluno. Os primeiros investigadores identificaram a ideia de proximidade com a criação de oportunidades de aproximação ao outro através de interacção não verbal (Mehrabian, 1981).

Os estudos iniciais sobre a proximidade não verbal sugerem que a afinidade social de gostar dos outros se exprime através de comportamentos de proximidade como a aproximação física e empatia visual, sorrir, sinais de cabeça, contacto físico, postura corporal e o tom de voz (Witt, 2000).

Na sala de aula tradicional, o professor pode reduzir a distância física ou psicológica quando comunica através de diferentes comportamentos ou linguagens de proximidade como sorrir, olhar o aluno nos olhos, aproximar-se do aluno, gesticular informalmente, tocar os alunos, usar um estilo de comunicação

empático de linguagem (Andersen, 1979). Andersen foi o primeiro investigador a relacionar as percepções sobre os comportamentos de proximidade não verbal do professor e os resultados de aprendizagem, ao que se chamou “aprendizagem afectiva e comportamental”.

O estudo de Andersen (1979) revelou uma relação significativa entre a proximidade do professor e os resultados de aprendizagem, verificando-se significância relativamente aos comportamentos de proximidade percebidos, como maior empatia com o professor, maior empatia com os conteúdos curriculares e melhores resultados nos comportamentos esperados (recomendados na sala de aula). Embora o estudo de Anderson não tenha conseguido provar uma relação significativa entre a proximidade do professor e a aprendizagem cognitiva, estudos subsequentes demonstraram a possibilidade de que essa relação possa existir (Gorham e Christophel, 1990; McCroskey et al., 1996; Sanders e Wiseman, 1990, cf. Witt, 2000).

Andersen (1979, cf. Witt, 2000) utilizou os instrumentos de medição chamados “Escala de Proximidade Geral” (*Generalized Immediacy - GI*) e “Indicadores de Comportamento de Proximidade” (*Behavioral Indicators of Immediacy - BII*). Estes instrumentos de recolha de dados foram posteriormente validados e constituíram a base do instrumento chamado “Comportamentos de Proximidade Não Verbal” (*Nonverbal Immediacy Behaviors - NIB*), o qual é hoje mais usado de forma geral.

McDowell et al. (cf. Witt, 2000) replicaram o estudo de Andersen entre alunos da escola secundária e encontraram uma relação significativa entre as percepções da proximidade não verbal do professor e a empatia para com o professor e para com o curso. Também encontraram uma relação moderada entre a proximidade e as avaliações finais, sendo estas as primeiras indicações de que a proximidade poderia influenciar a aprendizagem cognitiva.

Outros estudos concluíram que a proximidade não verbal aumenta a empatia para com o professor e com os conteúdos programáticos.

Kearney e McCroskey (1980, cf. Witt, 2000) mediram a variável “capacidade de resposta do professor” (*teacher responsiveness*) que os autores conceptualizaram como estando directamente associada com comportamentos de proximidade não verbal. Os resultados dos seus estudos indicaram existir relação entre a capacidade de resposta do professor e os comportamentos empáticos e adequados do aluno na sala de aula. Este estudo verificou, ainda, que os comportamentos positivos de resposta dos professores incentivam os alunos a tornarem-se mais participativos, por haver uma redução da apreensão comunicativa, o que se relaciona, de forma positiva, com os resultados da aprendizagem. A relevância deste estudo está na verificação de que professores com comportamentos de maior proximidade potenciam a aprendizagem afectiva e comportamentos responsáveis do aluno (Witt, 2000).

O cepticismo inicial, resultante do primeiro estudo de Andersen (1979), em admitir relação positiva entre comportamentos de proximidade não verbal do professor e a aprendizagem cognitiva, tem vindo a diminuir, face a posteriores investigações, nomeadamente a de Richmond, Gorham e McCroskey (1987) que conseguiu encontrar, num estudo inovador, significância positiva entre os comportamentos de proximidade não verbal e a aprendizagem cognitiva.

Kelley e Gorham (cf. Witt, 2000) realizaram uma experiência em laboratório para testar os efeitos da proximidade física (aproximação física, postura aberta, acenos de cabeça) e o contacto pela fixação do olhar na capacidade dos alunos em memorizar sequências de frases e de números. Este estudo deu um importante contributo para o conjunto de estudos que evidenciam a existência de uma relação significativa entre a proximidade não verbal e a aprendizagem cognitiva.



Assim, resultados de numerosos estudos vêm confirmar de forma conclusiva, a importância do uso de comportamentos de proximidade não verbal por parte do professor como estratégia para reduzir a distância interpessoal e melhorar a aprendizagem do aluno.

Os professores podem procurar comportamentos de comunicação não verbal, tais como olhar os alunos nos olhos, sorrir, ter uma postura aberta e aproximar-se fisicamente dos alunos com a expectativa de que estes os interpretem como sinais de redução da distância física ou psicológica e isso resulte numa melhoria da aprendizagem.

### **5.1.2 Proximidade verbal e aprendizagem**

O âmbito e as questões em volta da proximidade aprofundaram-se quando um estudo piloto alargou a incidência da temática, de modo a incluir tanto os comportamentos verbais como os não verbais (Gorham, 1988). Wiener & Mehrabian (cf. Witt., 2000) já tinham reconhecido que algumas pistas verbais resultavam em percepções de proximidade ou não proximidade e ambos os autores desenvolveram taxonomias de palavras específicas identificadas como expressões de empatia ou proximidade.

Contudo, o conteúdo da mensagem propriamente dito, como meio para reduzir a distância, não foi examinado nesses primeiros estudos sobre comunicação; apenas o tom, o ritmo, a intensidade, a variedade, a pausa e a articulação foram considerados na construção da proximidade não verbal (Andersen, 1979).

A investigação sobre a proximidade comunicacional entrou numa nova fase quando Gorham (1988) apresentou os resultados sobre uma investigação na área da proximidade verbal. Gorham reconheceu que dois estudos importantes

tinham estado na base da sua pesquisa em proximidade verbal.

O estudo “Power in the Classroom VI” (Plax et al., 1986) tinha investigado as estratégias das escolhas verbais de controlo e os efeitos resultantes na aprendizagem afectiva e comportamental. Os dados recolhidos em centenas de escolas sugeriam que os comportamentos de proximidade não verbal influenciavam as percepções dos alunos sobre o uso de estratégias de empatia verbal. Reconhecendo que pistas não verbais eram tipicamente usadas para enquadrar a compreensão das mensagens verbais, os investigadores concluíram que os alunos percepcionavam as mensagens verbais dos professores dentro de um contexto relacional ou afectivo que era influenciado pelos comportamentos de proximidade não verbal (Witt, 2000).

Reflectindo sobre estas descobertas, os investigadores concluíram que, em relação aos afectos dos alunos, estes percepcionavam que os comportamentos não verbais dos professores serviam como mediadores dos comportamentos verbais dos professores (McCroskey & Richmond, 1992). Estas conclusões sugeriam que as pistas verbais e não verbais deviam ser examinadas em conjunto para avaliar os efeitos da comunicação do professor na aprendizagem afectiva do aluno.

O Estudo “Power in the Classroom VII” (Richmond et al., 1987) surgiu como uma nova etapa no desenvolvimento da construção da proximidade verbal, ao examinar os efeitos das estratégias verbais e comportamentos não verbais dos professores nas percepções dos alunos sobre a aprendizagem cognitiva.

Os estudos “Power in the Classroom” levaram à importante conclusão de que, assim como os comportamentos de proximidade não verbal, as estratégias de mensagens verbais usadas pelos professores influenciam os resultados de aprendizagem ao nível cognitivo, afectivo e comportamental.

Perante estes dois estudos, Gorham (1988) postulou um modelo de proximidade única, verbal e não verbal, e identificou comportamentos específicos

que contribuem para o efeito da redução da distância psicológica. Relacionando a proximidade verbal com a construção teórica original de Mehrabian (1981), Gorham (1988) defendeu que os professores empregam estratégias verbais para

*“reduzir a distância psicológica, ao reconhecerem os pontos de vista e ideias individuais dos alunos, ao envolverem os alunos na construção dos cursos, conteúdos e turmas, ao comunicarem disponibilidade e disposição para interações individuais e ao aumentar a sua “humanização” através do humor e abertura pessoal (self-disclosure)”*, (cf. Witt, 2000:29).

Gorham (1988) desenvolveu um novo instrumento de recolha de dados a que chamou “Comportamentos de Proximidade Verbal” (*Verbal Immediacy Behaviors – VIB*). De entre os comportamentos específicos que caracterizam a proximidade do professor, destacam-se o uso de humor, a abertura pessoal, conversas com o aluno antes e depois da aula, a forma como cumprimenta os alunos e o uso de palavras inclusivas tais como “nós” e “nosso”.

Depois de Gorham, Jordan (1989, cf. Witt., 2000) realizou um estudo em que relacionava as percepções dos alunos sobre a proximidade linguística do professor com a proximidade paralinguística (tom, entoação, expressividade, articulação, etc.) e concluiu que a aprendizagem cognitiva era significativamente influenciada tanto pelas palavras que o professor usava como pelo modo como as usava.

Por outro lado, Christophel (1990) investigou a influência dos comportamentos de proximidade verbal e não verbal do professor na motivação do aluno para a aprendizagem e concluiu que a proximidade parece modificar a motivação que, por sua vez, leva a uma maior aprendizagem.

O estudo do impacto da utilização de comportamentos de proximidade verbal e não verbal na aprendizagem tem vindo a despertar o interesse de cada vez mais investigadores, uma vez que os estudos realizados indicam que os alunos

acreditam que aprendem mais e gostam mais dos conteúdos de aprendizagem, quando os professores utilizam estratégias de proximidade verbal e não verbal (Witt, 2000).

Em seguida, a atenção dos investigadores virou-se também para as relações de proximidade no contexto do ensino a distância e os primeiros resultados indicaram que, tal como na sala de aula, se verificavam efeitos positivos resultantes da proximidade do professor.

Assim, o estudo dos comportamentos de proximidade verbal e não verbal tem-se vindo a aprofundar e a evoluir, também com a tecnologia, nomeadamente na relação entre as pistas de proximidade verbal e não verbal do professor e a motivação para aumentar o interesse pelos conteúdos e a aprendizagem e as percepções sobre o professor.

## **6 PROXIMIDADE MEDIADA, PRESENÇA SOCIAL, CREDIBILIDADE, INTERESSE PERCEBIDO E APRENDIZAGEM AFECTIVA**

No seguimento da investigação feita sobre as formas de comunicação verbais e não verbais, em contexto de aprendizagem presencial ou online, e a sua influência na melhoria da aprendizagem, apresentamos, de seguida, os modelos em que nos baseámos para orientar a nossa pesquisa, problematizar o campo de trabalho e enquadrar o problema da nossa investigação.

### **6.1 Proximidade Mediada segundo O'Sullivan et al.**

O'Sullivan et. al. (2004:471) definem proximidade mediada por computador (*mediated immediacy*) como as pistas que levam à percepção de aproximação psicológica entre pessoas que interagem através de canais mediatizados:

*“ We define “mediated immediacy” as communicative cues in mediated channels that can shape perceptions of psychological closeness between interactants”.*

Dito de outra maneira, segundo os autores, as pistas de proximidade podem ser vistas como uma linguagem de afiliação. A literatura existente identifica um vocabulário de comportamentos verbais e não verbais que constituem convite e intenção de maior proximidade. Uma vez que a literatura sobre Comunicação Mediatizada por Computador (CMC) torna claro que as pessoas encontraram ou inventaram modos de desenvolverem intimidade usando canais mediatizados, os autores consideraram relevante examinar as linguagens de afiliação através de canais mediatizados para compreender os modos através dos quais se pode atingir intimidade via novas ou velhas tecnologias. Para o efeito, os autores elaboraram três estudos, dos quais destacamos dois, o primeiro e o

terceiro, por terem servido como referência na nossa pesquisa, principalmente o terceiro estudo.

### **6.1.1 Estudo 1**

No primeiro estudo, os autores procuraram identificar pistas de proximidade usadas através de canais de comunicação mediatizada de forma a encontrarem um largo espectro de pistas de proximidade, de modo a serem reagrupadas e estudadas em investigações futuras.

Do estudo realizado pelos autores emergiram categorias múltiplas que foram agrupadas em duas macro categorias que compreendem, a um nível mais elevado de abstracção, todas as micro categorias. Algumas destas formas de comunicação mediatizada consistiam em pistas de proximidade convencionais transmitidas por canais mediatizados. Outras diferenciaram-se dos comportamentos convencionais de proximidade, embora de forma quase paralela. Algumas pistas de proximidade mediatizada consistiam em novas formas de expressão de proximidade que não tinham paralelismo com os comportamentos convencionais de proximidade. Todas as pistas, de acordo com os respondentes, funcionam do mesmo modo que os tradicionais comportamentos de proximidade presencial, no sentido em que é percebida proximidade com o emissor por parte do receptor.

Os autores agruparam as pistas identificadas em duas macro-categorias que apelidaram de “*Approachability*” e “*Regard for the other*” (O’Sullivan et. al., 2004: 472).

As duas macro-categorias de proximidade mediatizada, “*Approachability*”, conceito ligado à ideia de que o outro se pode aproximar (“tu podes aproximar-te”) e “*Regard for the other*”, associada ao conceito de que o emissor pretende

aproximar-se (“estou a aproximar-me”) representam dois tipos distintos, mas relacionados entre si, de sinais comunicativos de proximidade.

“*Approachability*” envolve as pistas de proximidade que dão a entender ao receptor que se pode aproximar do emissor. Os indivíduos convidam os outros a perceberem-nos como amigáveis e abertos.

A macro categoria “*Approachability*” inclui nove sub-categorias de pistas de proximidade: dar-se a conhecer, expressividade, acessibilidade, informalidade, similitude, familiaridade, humor, atractividade, e competência.

No *Quadro I-1* pode ver-se uma adaptação traduzida das sub-categorias, descrição e exemplos das pistas de proximidade mediatizada identificadas no estudo por “*Approachability*” (“tu podes aproximar-te”).

Dimensões da Proximidade mediatizada		
Approachability (“tu podes aproximar-te”)		
Categorias	Descrição	Exemplos
Dar-se a conhecer	Revelar intencionalmente informação pessoal que permite aos outros sentirem que conhece o emissor	- referir experiências fora do contexto oficial - fotografias reveladoras de experiências fora do contexto oficial
Expressividade	Variação na ênfase, na intensidade, na vivacidade, no tom da mensagem	- usar inflexões vocais - usar a pontuação - usar cores
Acessibilidade	Estar acessível para comunicar	- indicar disponibilidade - fornecer informação para contactos - dispor de mais tempo para contactos
Informalidade	Mostrar informalidade e à-vontade	- posturas/imagens informais - uso de coloquialismos ou linguagem popular
Similitude	Revelar qualidades pessoais / partilhar história pessoal com o receptor	- revelar interesses, experiências, opiniões, passado, etc., que vão de encontro aos do receptor
Familiaridade	Providenciar contactos repetidos no tempo	- encontros frequentes e/ou interações
Humor	Usar humor	- partilhar anedotas - interações jocosas
Atração	Mostrar características empáticas	- apresentação atraente - mostrar personalidade atraente
Competência	Mostrar competências e capacidades relacionadas com o papel do receptor	- demonstrar conhecimento

**Quadro I-1** Adaptação traduzida ” (O’Sullivan et. al., 2004:473, table1)

“*Regard of the other*” envolve comportamentos que geralmente dão sinal aos outros que “eu estou a aproximar-me de ti”. Transmitem uma percepção positiva dos outros tratando-os de forma personalizada e mostrando respeito por eles. Esta macro categoria inclui quatro sub-categorias de proximidade: personalização, compromisso, solidariedade e delicadeza, conforme se pode ver no **Quadro I-2**.



Dimensões da Proximidade mediatizada		
<i>Regard of the other</i> (“aproximo-me de ti”)		
Categorias	Descrição	Exemplos
Personalização	Transmite a ideia de que o emissor vê o receptor de forma individualizada.	- comunicação síncrona, canais de comunicação ricos - memória, trata o receptor pelo seu nome - referencia o conhecimento do outro nas suas interações
Compromisso ( <i>engagement</i> )	Indica atenção e responde aos receptores	- devolve mensagens telefónicas/e-mails - ouve com atenção/ lê as mensagens cuidadosamente
Solidariedade	Ajuda os receptores a resolverem os seus problemas e a perseguirem os seus objectivos	- site na Web desenhado de forma clara e com ajuda na navegação - presta ajuda necessária durante as suas mensagens
Delicadeza	Seguir a etiqueta, cortesias e outras normas de procedimento na comunicação	- escolha das palavras cuidada - praticar cortesias comuns nas suas interações

**Quadro I-2** Adaptação traduzida (O’Sullivan et. al., 2004:474, table2)

Juntas, as duas macro-categorias contêm uma listagem de opções relacionadas com a proximidade que os indivíduos podem controlar, nos seus esforços para compreender / dar a compreender as percepções psicológicas de aproximação dos outros / aos outros.

Em termos do espaço físico (presencial) os indivíduos têm duas opções para se tornarem mais próximos: a) convidar o outro a dar mais um passo na aproximação ou b) dar mais um passo para se aproximar do outro. As macro-categorias das pistas de proximidade mediatizada incluem estas duas opções, nomeadamente na comunicação mediada por computador, para delinear as percepções da proximidade psicológica.

### 6.1.2 Estudo 3

O terceiro estudo vai aproveitar as pistas de proximidade baseadas em texto, descritas no primeiro estudo, para investigar quais as pistas de proximidade que poderão ter um efeito mais eficaz na comunicação mediada por computador, uma vez que a opinião tradicional diz que é mais fácil transmitir proximidade através das interações presenciais do que através do texto. Se as pistas de proximidade baseadas em texto pudessem efectivamente levar a pistas que facilitam a aproximação e a afiliação, isso poderia conduzir a uma melhor compreensão de como as tecnologias de comunicação baseadas em texto podem ser usadas de modo a facilitarem interações de relacionamento (por exemplo: *e-mails, chat rooms, blogs, Web pages*, etc.).

O estudo procura, também, investigar quais as potenciais formas multimédia de proximidade mediatizada, convencionais (como as expressões faciais, tons de voz, etc.) ou não convencionais, mas identificadas no primeiro estudo, que são susceptíveis de facilitar a afiliação entre os comunicadores.

Neste terceiro estudo, os autores (O'Sullivan et. al., 2004) tentaram organizar as pistas de proximidade identificadas no primeiro estudo, de modo a distinguir pistas de proximidade linguística e pistas de proximidade visual, para estudar a influência relativa destes dois tipos de pistas nas percepções que os receptores têm sobre os emissores das mensagens, em ambiente de aprendizagem online.

Assim, foram consideradas duas variáveis independentes: proximidade linguística e proximidade visual, com dois níveis: alto e baixo.

Foram criados quatro sites na Web para um hipotético curso com um instrutor. Baseado na literatura tradicional sobre a proximidade e nos resultados do primeiro estudo, a proximidade linguística foi manipulada através da variação de elementos de linguagem tais como:

- pronomes (alta proximidade: primeira e segunda pessoa; baixa

proximidade: terceira pessoa);

- uso de palavras da gíria (alta proximidade: informal, gíria, coloquial;

baixa proximidade: linguagem formal);

- uso de cumprimentos e despedidas (alta proximidade: cumprimentos e despedidas; baixa proximidade: nem uns nem outros);

- uso de pontuação (alta proximidade: pontos de exclamação, travessões, elipses; baixa proximidade: nenhum deles).

A proximidade visual foi manipulada fazendo variar:

- a apresentação visual (alta proximidade: gráficos, cores, fotos; baixa proximidade: nenhum);

- formatação do texto (alta proximidade: negrito, diferentes tamanhos de letra, cores, diferentes tipos de letra; baixa proximidade: sem formatação de texto, uso do tipo de letra Times New Roman).

Foram criadas quatro versões de sites na *Web*:

- a) alta proximidade visual / alta proximidade linguística
- b) alta proximidade visual / baixa proximidade linguística
- c) baixa proximidade visual / alta proximidade linguística
- d) baixa proximidade visual / baixa proximidade linguística

Foi pedido a alunos da disciplina de Comunicação que visionassem um dos sites e respondessem a um questionário.

Esse questionário continha uma escala bipolar de dez itens de diferenciais semânticos, que serviu como referência para o nosso estudo:

1. convidativo/não convidativo;
2. transparente/opaco;
3. aberto/fechado;
4. simpático/antipático;
5. próximo/distante;

6. interessante/desinteressante;
7. acessível/inacessível;
8. expressivo/inexpressivo;
9. amigável/não amigável;
10. caloroso/frio.

A análise desta manipulação indicou que a manipulação foi bem sucedida.

Os respondentes à alta proximidade visual consideraram os *sites Web* significativamente mais próximos comparados com os respondentes à baixa proximidade visual.

Uma segunda análise indicou um efeito significativo principalmente para a proximidade linguística. Os respondentes às condições de alta proximidade linguística consideraram os *sites Web* significativamente mais próximos comparados com os respondentes às condições de baixa proximidade linguística.

As variáveis dependentes foram:

- a motivação para frequentar o curso
- atitude perante o curso
- percepções do instrutor
- credibilidade do instrutor

Os resultados contribuíram para dar mais evidência a que a proximidade pode ser transmitida através de formas de comunicação mediada por computador – neste caso um canal baseado em texto de um *site Web* de um curso. Baseado apenas na linguagem e na apresentação visual do *site Web*, as manipulações da proximidade geraram diferenças significativas na proximidade do *site Web*, na motivação do aluno e nas avaliações do instrutor. Para além disso, os resultados esclarecem uma influência paralela das pistas de proximidade visual e linguísticas nas percepções sobre a proximidade do *site Web*. Contudo, elas também indicam que os dois tipos diferem na sua influência no conjunto de medidas de resultados

incluídos no estudo. As pistas visuais determinam a motivação para o curso, enquanto as pistas linguísticas parecem ser bem mais eficazes em gerar avaliações positivas do emissor das mensagens. (O'Sullivan et. al., 2004).

Este terceiro estudo, baseado em pistas de proximidade do estudo 1, serviu de referência para a nossa investigação, conforme descrito na Parte II.

## **6.2 Presença Social segundo Gunawardena**

O conceito de presença social no contexto de aprendizagem na sala de aula virtual foi estudado e desenvolvido, entre outros, por Gunawardena (1995). Neste estudo, a autora faz uma análise da relação entre a interação, a comunicação e a aprendizagem colaborativa por um lado, e o contexto social da comunicação mediada por computador (CMC) por outro.

Recentes estudos têm vindo a salientar a relevância que pode ter o estudo mais aprofundado sobre os factores sociais que suscitam mais impacto na comunicação e na aprendizagem através da CMC.

O facto de os fóruns de discussão através da CMC se basearem em texto escrito tende a tornar complexas as interações sociais, quer ao nível do debate, quer ao nível da mediação do grupo. As falhas tendem a ocorrer mais ao nível social do que ao nível técnico. No ambiente virtual de aprendizagem precisamos compreender melhor as relações simbólicas que emergem desta interação não presencial mediada por computador.

Gunawardena (1995) identifica três características da CMC que criam um clima social único com impacto nas interações e nas dinâmicas de grupo online: a assincronia (independência do tempo), a comunicação baseada em texto e a interação mediada por computador.

No seu estudo, a autora vai basear-se nos vários conceitos e modelos teorizados sobre o clima social na sala de aula de Short et al. (1976, cf. Gunawardena, 1995) que definem a presença social, como o grau em que uma pessoa é percebida como pessoa real na comunicação mediatizada. A autora questiona se a presença social é sobretudo um atributo do meio de comunicação ou é a percepção dos utentes desse meio de comunicação, uma vez que as teorias anteriores sobre a presença social, nomeadamente de Short et al. (1976, cf. Gunawardena, 1995) se referem ao facto de o meio de comunicação ter a capacidade de transmitir informação sobre a expressão facial, direcção do olhar, postura, vestuário e outras pistas não verbais, o que contribui para definir o grau de presença social do meio de comunicação.

Também os conceitos de “intimidade” e “proximidade” (Gunawardena, 1995) vêm associados às teorias da presença social. Os autores sugerem que a presença social do meio de comunicação contribui para o nível de intimidade que depende de factores tais como a distância física, o olhar, o sorriso e os tópicos pessoais da conversa. A “proximidade” é defendida como uma medida da distância psicológica que um comunicador põe entre si e o objecto da sua comunicação,

*“immediacy is a measure of the psychological distance which a communicator puts between himself or herself and the object of his/her communication”* (Gunawardena, 1995:151).

Uma pessoa pode transmitir “proximidade” ou não, através de pistas verbais ou não verbais. A proximidade facilita a presença social. De acordo com este argumento, a presença social é um factor do meio de comunicação, bem como dos comunicadores e da sua presença numa sequência de interacção.

A “teoria do equilíbrio” (Gunawardena 1995) diz que um comunicador tende a substituir ou adoptar outros sistemas simbólicos para transmitir mensagens

afectivas não verbais, conforme o meio de comunicação. Neste contexto, Walther (1992, cf. Gunawardena, 1995) associa os comportamentos indicativos de intimidade com uma necessidade de afiliação e anota que os comunicadores que utilizam CMC tentam atingir os níveis desejados de proximidade através da manipulação da proximidade verbal, no contexto de escrita.

### ***6.2.1 Proximidade e Presença Social***

Relativamente à aprendizagem em contexto de sala de aula presencial, muitos estudos salientam a relação potencial entre comportamentos de proximidade e a aprendizagem afectiva para os conteúdos disciplinares. Os resultados do estudo de Kearney et al. (cf. Gunawardena, 1995) mostraram que a proximidade era um bom indicador da aprendizagem e que tanto os comportamentos pessoais de proximidade como o tipo de tarefas atribuídas pelo professor exerciam influência nos comportamentos de aprendizagem do aluno.

Por outro lado, Christophel (1990, cf. Gunawardena, 1995) conclui que percepções de proximidade estão altamente relacionadas com resultados de aprendizagem favoráveis. Os professores com elevado grau de presença social eram vistos pelos alunos como sendo mais positivos e eficazes, o que, levava ao aumento do afecto para com o professor e para com os conteúdos programáticos.

Gorham (1988, cf. Gunawardena, 1995) encontrou uma relação significativa entre a proximidade verbal e não verbal e as percepções de aprendizagem afectiva e cognitiva. Também o estudo de Kelly e Gorham (1988, cf. Gunawardena, 1995) conclui que os comportamentos de proximidade do professor tendem a estar directamente relacionados tanto com a aprendizagem afectiva como com a cognitiva.

Ao nível do ensino a distância, Hackman e Walker (1990, cf.

Gunawardena, 1995) apresentam evidências de que a proximidade do professor contribui para a satisfação do aluno e a aprendizagem, em contexto de aula interactiva mediada por televisão. Eles especificam que existem diferenças entre a instrução feita através das telecomunicações e a instrução em contexto de sala de aula presencial, principalmente relativamente ao clima de presença social criado. Os comportamentos de proximidade do professor incluem atitudes tanto verbais como não verbais, tais como os gestos, o sorriso, o uso de humor, de variações vocais, de exemplos personalizados, dirigir-se ao aluno pelo seu nome, formas de questionar, elogiar, iniciar as discussões, encorajar e evitar posturas corporais tensas.

#### **6.2.2. *Presença social e CMC***

Walther (1992, cf. Gunawardena, 1995) observou que algumas teorias e pesquisas experimentais relacionadas com CMC atribuem as mensagens impessoais e principalmente viradas para a realização de tarefas à falta de pistas não verbais em CMC. Contudo, trabalho de campo realizado na área da CMC tem vindo a reportar comportamentos relacionais mais positivos, bem como o desenvolvimento de “comunidades online” e amizades calorosas. Walther observa que a pesquisa feita sugere que os comunicadores desenvolvem impressões individualizadas sobre os outros através da quantidade de mensagens acumuladas por CMC e baseados nestas impressões, os utentes podem desenvolver relações e exprimir mensagens relacionais de forma multidimensional através de pistas verbais ou textuais.

Embora a tradicional teoria sobre a presença social através de CMC indique que esta é muito mais pobre e limitada do que em contexto presencial, a teoria não diz claramente que são as actuais características dos *media* a causa determinante das diferenças de comunicação ou se são as percepções dos



comunicadores sobre os *media* que modificam o seu comportamento. Walther, referido por Gunawardena (1995), admite que os diferentes processos sociais, apresentações visuais e propósitos, utilizados na CMC, podem afectar o grau de presença social, de presença contextual ou as qualidades relacionais associados com a CMC. Tomando em consideração testemunhos de que a comunicação por e-mail ou através de discussão em fóruns baseados em texto se mostravam tanto ou mais ricos para alguns grupos do que as conversas presenciais, telefónicas ou televisivas, Walther diz que as qualidades relacionais, tais como a orientação social ou orientação para tarefas, e a impessoalidade podem ser afectadas por outros factores para além do *media* utilizado.

Gunawardena (1995) questiona se, tendo em consideração que as mensagens verbais e não verbais da comunicação presencial de grupo são codificadas, então pode não haver diferença quantificável entre as expressões socioemocionais verificadas em CMC ou em presença. Parece-lhe que a conclusão de que a CMC é menos socioemocional ou pessoal do que a comunicação presencial pode estar baseada em medições incompletas das últimas formas mediatizadas de comunicação. Mesmo quando os participantes não têm outra fonte de informação para além das interacções por CMC, é expectável que algum desenvolvimento relacional ocorra.

Referindo outras investigações, Gunawardena (1995) considera que é um erro tomar os padrões da CMC como resultado directo do *medium* utilizado. A autora refere que existem, pelo menos, cinco fontes diferentes de impacto na CMC: contextos externos, estrutura temporal, infra-estrutura do sistema, objectivos do grupo e características do participante. Estas forças não só se influenciam umas às outras, como influenciam as dimensões sociais emergentes do grupo. A emergência de um padrão num grupo mediado por computador é um processo complexo e dinâmico que requer mais estudo.

A pesquisa sobre a presença social na CMC tem indicado que, apesar do

baixo comprimento de banda social do meio, os utentes de redes mediadas por computador são capazes de projectar as suas identidades “reais” ou “pseudo”, sentir a presença dos outros online e criar comunidades com convenções e normas aprovadas de comum acordo, que os ligam para explorar assuntos de interesse comum.

A investigação de Gunawardena (1995) foi conduzida no contexto de comunidades de aprendizagem online. Para o efeito, a autora criou uma escala bipolar de dezassete itens para analisar se a presença social é um atributo do meio de comunicação ou atributo da percepção que os utentes têm do meio de comunicação. Desses dezassete itens seleccionámos quinze, que utilizámos no nosso estudo, conforme indicamos no capítulo da Metodologia: estimulante/aborrecido, pessoal/impessoal, sociável/pouco sociável, sensível/insensível, colorido/descolorido, apelativo/não apelativo, interactivo/não interactivo, activo/passivo, fiável/não fiável, humano/desumano, imediato/não imediato, fácil/difícil, eficaz/ineficaz, ameaçador/não ameaçador, prestável/não prestável.

Os resultados da investigação da autora apontam para a presença social como um factor de melhoria da aprendizagem de forma efectiva, no ensino a distância quer tradicional quer mediado por computador. Os resultados também indicam que os utilizadores de CMC, em particular, desenvolvem competências para exprimir, através da escrita, pistas não verbais ausentes no *medium*. Concluiu ainda que, apesar das pistas baixas de contexto social, as percepções do aluno sobre as qualidades sociais e humanas do *medium* dependem da presença social criada pelo professor/mediador e pela comunidade online. Este professor/mediador precisa de aprender a adaptar-se aos *media* das telecomunicações de modo a saber desenvolver competências de interacção que levem a criar um clima de presença social. São estas competências e técnicas pedagógicas, mais do que o *medium*, que vão, em última análise, ter impacto na

percepção dos alunos sobre interação e presença social.

A investigação de Gunawardena sugere que sejam examinados os factores sociais e os factores funcionais de um *medium* sob a perspectiva da comunicação relacional.

### **6.3 Credibilidade do professor segundo McCroskey e Young**

A credibilidade do emissor é uma temática que tem merecido a reflexão dos estudiosos sobre comunicação, desde os tempos da antiguidade, nomeadamente Aristóteles, Platão, e Cícero, entre outros. Pretende-se, desde há muito, compreender o impacto da credibilidade do emissor durante o processo de comunicação.

Contemporaneamente, alguns investigadores descrevem a credibilidade da fonte ou emissor como “*attitude toward a source of communication held at a given time by a receiver*” (McCroskey e Young, 1981:24), ou seja, a atitude ou forma como o receptor percebe ou percepçiona a mensagem transmitida pelo emissor e consideram a credibilidade como um elemento muito importante no processo de comunicação, quer seja com a intenção de persuadir o outro ou de facilitar a compreensão do discurso.

A credibilidade do professor é uma das variáveis mais importantes que afectam as relações professor-aluno, “*Instructor credibility is one of the most important variables affecting the teacher student relationship*”, (Myers, 2001, cf: Schrodtt & Turman, 2005:181) e consiste em três dimensões básicas: competência (*competence*), confiança (*trustworthiness*) e interesse percebido (*perceived caring*), (McCroskey & Young, 1981; McCroskey et al., 1996; Teven & McCroskey, 1997; Schrodtt, & Turman, 2005).

Thweatt e McCroskey (1988, cf. Schrodts & Turman, 2005:181) defendem que a credibilidade do professor é um factor crítico no processo de aprendizagem, “*instructor credibility is a critical factor in the learning process*”.

Aristóteles chamou “*ethos*” na sua obra “Retórica” (cf. McCroskey, 1981) ao conceito de credibilidade da fonte ou emissor e associou-lhe três dimensões: “*intelligence*”, “*character*” e “*good will*”, convencido de que estas eram as três fontes que influenciavam a percepção do receptor sobre o emissor, sobretudo no contexto da persuasão retórica.

Perante os profusos estudos que surgiram durante o século vinte, McCroskey e outros investigadores realizaram várias pesquisas para aprofundar quais as dimensões da credibilidade que podem ser avaliadas de forma independente e concluíram que a construção teórica de Aristóteles, suportada na actualidade por outros investigadores, estava correcta (McCroskey e Young, 1981). Assim sendo, a credibilidade do emissor dependia de uma atitude do receptor perante o emissor, em primeiro lugar. Em segundo, as duas dimensões “competência” - em vez de “inteligência”, mas com idêntica validade semântica da “inteligência” referida por Aristóteles – e “carácter” constituíam dimensões independentes e mensuráveis da credibilidade.

A credibilidade do professor tem sido objecto de estudos recentes que documentam a existência de relações positivas entre a credibilidade do professor e algumas variáveis da aprendizagem: comportamentos do professor em busca de afinidades; assertividade e responsabilidade do professor; proximidade do professor; capacidade de argumentação do professor percebida pelo aluno... (Schrodts & Turman, 2005).

Quanto à dimensão “*good will*” referida por Aristóteles e posteriormente apelidada como “*intention*”, McCroskey considerou que não foi possível isolá-la das percepções sobre o “carácter”. Deste modo, McCroskey e Young (1981)

construíram um modelo sobre a credibilidade da fonte, baseado apenas nas duas dimensões “competência e “carácter” e em doze diferenciais semânticos bipolares: inteligente – não inteligente, profissional - não profissional, experiente – inexperiente, informado – desinformado, competente – incompetente, brilhante – estúpido, correcto – arrevesado, honesto – desonesto, egoísta – não egoísta, simpático – antipático, com carácter – sem carácter, digno de confiança – indigno de confiança. No nosso estudo, utilizámos esta escala para avaliar a credibilidade do professor, conforme se pode ver no capítulo da Metodologia da Investigação.

McKroskey e Young (1981) chamam a atenção para a necessidade de distinguir entre o conceito de “credibilidade do emissor” e as outras percepções que as pessoas possam ter sobre os outros, pois, a credibilidade é apenas um subconjunto do conjunto mais alargado que constitui a percepção do outro enquanto pessoa.

#### **6.4 Interesse percebido segundo Teven e McCroskey**

Os alunos aprendem tanto através dos comportamentos não verbais do professor como através dos comportamentos verbais (Teven and McCroskey, 1997). A expressão facial, o olhar, a postura do corpo e outros movimentos do corpo do professor transmitem ao aluno muita informação acerca do seu estado emocional, atitude para com o aluno e familiaridade com o assunto que está a leccionar,

*“A teacher’s facial expression, gaze, posture, and other body movements provide the student with valuable information about her or his emotional state, attitude toward the students, and familiarity or ease with the lecture format” (Teven and McCroskey, 1997:167).*

Em suma, ao observar as atitudes do professor os alunos percebem os

sentimentos do professor sobre eles.

É normalmente assumido sobre as relações professor-aluno que os modelos de comportamento do professor afectam os modelos de comportamento dos alunos. Presume-se então que, quanto mais os alunos se apercebem de que o professor se preocupa com eles, mais os alunos se preocupam com a turma, maior atenção vão dar aos colegas e consequentemente, melhor aprendizagem daí resulta.

McCroskey (cf. Teven and McCroskey, 1997) avançou com o conceito de “interesse percebido” (*perceived caring*) como uma percepção fundamental sobre os professores por parte dos alunos. Ele sugere que provavelmente o ideal é que o professor se interesse verdadeiramente pelo aluno, mas lembra que é difícil, para qualquer professor que tem muitas turmas, poder efectivamente interessar-se por cada aluno individualmente. Por isso, é importante que o professor aprenda como comunicar de tal modo que os alunos percebam que ele se preocupa com eles, quer seja ou não o caso. O importante não é o interesse em si, mas sim a percepção que os alunos têm do interesse do professor por eles.

Na continuação da sua investigação sobre a “credibilidade do professor” McCroskey reporta-se a Aristóteles sobre a importância do interesse percebido (*caring*) contido no “*ethos*” (McCroskey e Young, 1981). Na altura, os investigadores concluíram que aquilo a que Aristóteles apelidou de “*good will*” e eles lhe chamaram “*caring*” ou “interesse percebido” não estaria isolado das dimensões do carácter e da competência. Já Hovland, Janis e Kelly (cf. Teven and McCroskey, 1997) tinham analisado um modelo idêntico a que chamaram “intenção dirigida ao receptor” (*intention toward the receiver*).

Mais tarde, Teven e McCroskey (1997) teorizam que a noção de “interesse percebido” (*perceived caring*) vai de encontro ao conceito de intenção “*good will*”, formulado por Aristóteles na sua obra “Retórica” quando aprofundou a

questão do “*ethos*” e lhe associou as três dimensões “competência”, “carácter” e “intenção”.

Aristóteles e Hovland et al. (cf. Teven and McCroskey, 1997) concordam que um emissor é julgado pelos receptores em termos do seu conhecimento sobre o assunto, a veracidade e a atitude para com o bem – estar da sua audiência. Com base neste argumento, havia razões para acreditar que a “intenção” para com o receptor deveria ser independente das outras duas dimensões da credibilidade – competência e carácter – ou, pelo menos, não totalmente submetidas àquelas.

Ao estudar a percepção que o aluno tem do interesse do professor por eles (*perceived caring*), acredita-se que existem três factores que lhe estão associados: “empatia” (*empathy*), “compreensão” (*understanding*) e “atenção” (*responsiveness*) (Teven e McCroskey, 1997).

“Empatia” é a capacidade de ver uma situação do ponto de vista de outra pessoa e sentir como ela sente acerca disso:

*“Empathy is the capacity to see a situation from the point of view of another person and feel how they feel about it”, (Teven e McCroskey, (1997:2).*

Quando um professor é capaz de não só compreender o ponto de vista do aluno como também respeitar esse ponto de vista, é mais provável que o professor se torne mais credível e os alunos acreditem que o professor se interessa por eles.

“Compreensão” é a capacidade de compreender as ideias, sentimentos e necessidades de outra pessoa:

*“Understanding is the ability to comprehend another person’s ideas, feelings, and needs”, (Teven e McCroskey, (1997:2).*

O estudo da percepção da compreensão e o seu impacto positivo tem sido feito por vários investigadores (Teven and McCroskey, 1997). Quando os alunos

observam atitudes de compreensão por parte do professor é mais provável que eles percepcionem que o professor se interessa por eles.

“Atenção” é percepcionada quando o professor reage rapidamente às necessidades ou problemas do aluno, quando o professor está atento ao aluno e ouve o que o aluno tem para dizer (McCroskey, 1992, cf. Teven and McCroskey, 1997). Um professor com atenção reconhece e reage ao aluno enquanto um desatento parece não se adaptar aos alunos. O professor desatento será aquele que fica preso à sua planificação e lê os textos aos alunos em vez de adaptar a aula às reacções que os alunos vão tendo durante o seu decurso. Os alunos que percebem que o professor está atento e tem capacidade de resposta de forma regular também podem considerar que este professor se interessa mais por eles.

Tanto a teoria da retórica aristotélica como a investigação recente no âmbito das ciências sociais apontam para a existência de uma relação positiva entre o “*ethos*” percebido / credibilidade do emissor e outras atitudes positivas para com o emissor. Por outro lado, a investigação tem verificado a existência de uma correlação entre a melhoria do “*ethos*” percebido / credibilidade do emissor e a aprendizagem (Teven and McCroskey, 1997).

No seu estudo, Teven and McCroskey, (1997) utilizaram uma escala bipolar de vinte e dois itens, dos quais dez itens mediam o “interesse percebido”. A escala, que aqui se apresenta, serviu de referência ao nosso estudo actual para avaliar o interesse do professor (interesse percebido), conforme se pode ver no capítulo da Metodologia da Investigação:

- 1 - preocupa-se comigo / não se preocupa comigo
- 2 - vai de encontro aos meus interesses / não vai de encontro aos meus interesses
- 3 - não é centrado em si próprio / é centrado em si próprio
- 4 - está preocupado comigo / não está preocupado comigo
- 5 - insensível / sensível



6 - empático / não empático

7 - compreensivo / não compreensivo

8 - atento / não atento

9 - compreende como me sinto / não compreende como me sinto

10 - compreende como penso / não compreende como penso

Os resultados do estudo de Teven and McCroskey (1997) suportam de forma clara a teoria de que o interesse percebido gera avaliações mais positivas e influencia níveis de aprendizagem afectiva e cognitiva de forma positiva.

O conceito de “*good will*” para com o receptor está presente na teoria do “interesse percebido”. É mais provável que os alunos estejam mais atentos e prefiram as aulas de um professor que eles percebem que está atento aos seus interesses. Um professor que se mostra indiferente ou egocêntrico não irá conquistar os seus alunos. O professor não precisa que os seus alunos concordem com tudo o que ele diz, mas se o professor tiver comportamentos que comunicam uma intenção positiva para com o aluno, é mais provável que o aluno se empenhe mais em aprender aquilo que o professor está a tentar ensinar-lhe.

Esta investigação apresenta evidências de que o interesse percebido está associado com maior aprendizagem afectiva e cognitiva na aula.

## **6.5 Aprendizagem Afectiva: Atitude sobre os Conteúdos e Motivação segundo McCroskey et al.**

Andersen, Hurt et al., Mehrabian e outros investigadores (cf. McCroskey et al., 1996) deram contributo relevante para o estudo da relação entre os comportamentos do professor e a aprendizagem afectiva na sala de aula. Andersen contribuiu particularmente para aprofundar a questão da relação entre a aprendizagem afectiva e os comportamentos de proximidade não verbal.

Posteriormente, autores como Christophel, Frymier, McCroskey, Richmond, Plax, Kearney, Richmod e Thomas (cf. McCroskey et al., 1996) deram importante contributo para o estudo da relação entre comportamentos de proximidade do professor e a melhoria da aprendizagem afectiva.

Chistophel (1990) e Richmond (1990) (cf. McCroskey et al., 1996) desenvolveram a teoria da motivação, sugerindo que os comportamentos de proximidade dos professores influenciam directamente a motivação dos seus alunos, o que por sua vez resulta na melhoria da aprendizagem. Os seus estudos, estabeleceram correlações que suportam esta teoria. Frymier (cf. McCroskey et al., 1996) concluiu que estas correlações eram de natureza causal e não aleatória.

Escala de comportamentos não verbais percebidos, na sala de aula presencial, usados no estudo referência de McCroskey et al. (1996):

1. Gestos enquanto fala na aula
2. Voz monocórdica
3. Olha para os alunos enquanto fala
4. Sorri para os alunos enquanto fala
5. Tem postura tensa enquanto fala
6. Move-se em volta dos alunos enquanto fala
7. Olha para o quadro enquanto fala como os alunos
8. Tem uma postura muito relaxada enquanto fala com os alunos
9. Sorri para os alunos individualmente na aula
10. Usa variações vocálicas enquanto fala com os alunos

Escalas para avaliar a Aprendizagem Afectiva utilizada neste estudo e no nosso estudo relacionadas com o “afecto em relação ao conteúdo do curso”:

- bom/mau
- vale a pena/ não vale a pena
- adequado/ desadequado

- positivo/negativo

Escalas para avaliar a “vontade de se inscrever noutro curso com conteúdos idênticos, se tivesse oportunidade e tivesse tempo para tal”, que também foram utilizadas no nosso estudo, conforme se pode ver no capítulo da Metodologia:

- é muita/é pouca
- é possível/é impossível
- é provável/é improvável
- fá-lo-ia/não o faria

Estes dois instrumentos foram usados noutros estudos nesta área que confirmaram a sua validação. (Christophel, 1990; Sanders & Wiseman, 1990, cf. McCroskey et al., 1996).

O estudo de McCroskey et al. (1996) conclui que, de um modo geral, maior proximidade do professor está significativamente associada com maior afecto para com o conteúdo da disciplina e maior proximidade está associada com maior vontade de se inscrever noutra disciplina com o mesmo tipo de assunto.

## **7 CONCLUSÃO**

Demos início ao estudo com uma breve revisão de algumas investigações, teorias ou modelos que têm vindo a acompanhar a evolução da Comunicação Mediada por Computador. Em seguida debruçámo-nos sobre a temática das pistas de Comunicação Verbal e Não Verbal, em contexto de sala de aula presencial. Finalmente, abordámos os fundamentos teóricos, que irão orientar esta investigação, concretamente sobre algumas pistas de Proximidade e de Presença Social e a importância de o professor as utilizar em ambiente de aprendizagem online.

## PARTE II

# METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

## 1 INTRODUÇÃO

Na primeira parte do nosso estudo fizemos uma revisão da literatura sobre comportamentos de proximidade verbal e não verbal, em ambiente presencial de aprendizagem ou em ambiente de aprendizagem online. Salientámos, também, algumas teorias dominantes relacionadas com a comunicação mediada por computador. Finalmente, apresentámos os conceitos, teorias e instrumentos dos autores que tomámos como referência para a construção do nosso estudo sobre as pistas de proximidade em ambiente de aprendizagem online.

Vimos com Mehrabian (1971) que a proximidade se refere a comportamentos que reduzem a distância física ou psicológica entre os indivíduos e favorecem sentimentos de afiliação. Os comportamentos de proximidade não verbal em ambiente presencial, identificados por um vasto número de investigadores, referem-se a posturas, movimentos e gestos corporais, sorriso, variedades de tom de voz e o contacto ocular entre os interlocutores. Os comportamentos de proximidade verbal são associados ao uso de humor, ao dirigir-se a outro pelo seu nome, ao uso de expressões inclusivas como “nós” versus “eu”, ao elogiar, a iniciar a conversa ou discussão, a fazer perguntas, etc.

O’Sullivan (2004) e os seus colaboradores fizeram vários estudos no sentido de verificar como adaptar estes comportamentos de proximidade em ambiente presencial ou mediatizado ao ambiente de aprendizagem online. Assim, eles criaram um modelo de pistas altas e baixas de proximidade visual e linguística que nós tomámos como referência neste estudo.

Gunawardena (1995) utilizou um conjunto de escalas para estudar a presença social e a relevância do médium utilizado, em ambiente de aprendizagem online, que utilizámos no nosso estudo, considerando que a proximidade está estreitamente relacionada com as percepções de presença social e da interactividade.

McCroskey e outros investigadores realizaram vários estudos sobre a credibilidade e interesse do professor percebido pelo aluno como factores relevantes na relação professor-aluno, na motivação para a aprendizagem e para os conteúdos leccionados, de modo a levarem a comportamentos de maior sucesso ao nível cognitivo e relacional. McCroskey utilizou várias escalas para avaliação destas percepções que também utilizámos no nosso estudo.

Estes investigadores demonstraram que os alunos aprendem mais com os professores que são calorosos, amigáveis, próximos, familiares e que procuram um relacionamento com os alunos para que estes percebam o seu interesse profissional por eles e pela aprendizagem. Como afirmam O'Sullivan et al. (2004:470):

*“Use of immediacy has been shown to be important to developing positive relationships between instructors and students as well as facilitating desired student learn outcomes.”*

Com estas referências, construímos uma ferramenta de investigação para recolha de dados, que passamos a descrever neste capítulo, enquadrados na problematização e na descrição do objectivo, das variáveis consideradas, das hipóteses e perguntas de investigação formuladas.

## **2 PROBLEMA, OBJECTIVO, VARIÁVEIS, HIPÓTESES E PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO**

### **2.1 Problema**

Sendo a Comunicação Mediada por Computador (CMC) uma comunicação que se processa, essencialmente, através de texto e imagens visuais e sendo a CMC uma forma de comunicação em que estão ausentes as expressões convencionais de afiliação utilizadas na comunicação face a face (i.e. o sorriso, a proximidade física, o tom de voz, etc.), será de esperar que os sujeitos, em situação de comunicação mediada por computador sejam capazes de transmitir pistas de afiliação e portanto de criar proximidade? E, se sim, que tipo de pistas verbais/linguísticas, não verbais e visuais poderão ser utilizadas pelos sujeitos para criar maior afiliação e proximidade nas situações de CMC?

### **2.2 Objectivo**

Este estudo propõe-se examinar a influência das pistas linguísticas e visuais de proximidade sobre as percepções que o receptor tem sobre o emissor, em ambiente de aprendizagem online baseado em texto.

A investigação baseia-se na experiência feita no terceiro estudo apresentado por O'Sullivan et al. (2004:476-490). Ao analisar quais e que tipo de pistas podem ter mais impacto no aluno/receptor, tenta-se, assim, aprofundar um pouco a discussão teórica sobre a proximidade do professor junto do aluno, considerando os factores relacionados com a sua linguagem verbal e não verbal e a motivação do aluno para a aprendizagem cognitiva.

## 2.3 Variáveis

### 2.3.1 Variáveis independentes

Foram consideradas duas variáveis independentes com dois níveis: alto e baixo:

- 1) Proximidade Visual Alta; Proximidade Visual Baixa.
- 2) Proximidade Linguística Alta; Proximidade Linguística Baixa

### 2.3.2 Variáveis dependentes

As variáveis dependentes a estudar, foram as seguintes:

- Proximidade (O'Sullivan et al., 2004)
- Presença social (Gunawardena, 1995)
- Credibilidade (McCroskey e Young, 1981)
- Interesse percebido (Teven e McCroskey, 1997)
- Atitude sobre Conteúdos (McCroskey et al., 1996)
- Motivação para frequentar o Curso (McCroskey et al., 1996)

## 2.4. Hipóteses e Perguntas de Investigação

Para o estudo, formularam-se duas hipóteses e três perguntas de investigação.

**Hipótese 1:** Níveis mais elevados de proximidade visual produzem avaliações mais elevadas de proximidade, de presença social, de percepções sobre o professor e a sua credibilidade, de afecto em relação ao conteúdo do curso e de motivação para fazer o curso.



**Hipótese 2:** Níveis mais elevados de proximidade linguística produzem avaliações mais elevadas de proximidade, de presença social, de percepções sobre o professor e a sua credibilidade, de afecto em relação ao conteúdo do curso e de motivação para fazer o curso.

**Pergunta de investigação 1:** Ao comparar a Proximidade Visual isolada com a Proximidade Linguística isolada, existe diferença de influência na proximidade, na presença social, nas percepções sobre o professor e a sua credibilidade, no afecto em relação ao conteúdo do curso e na motivação para fazer o curso?

**Pergunta de investigação 2:** A Proximidade Visual Alta isolada e a Proximidade Linguística Alta isolada influenciam a proximidade, a presença social, as percepções sobre o professor e a sua credibilidade, o afecto em relação ao conteúdo do curso e a motivação para fazer o curso, mais positivamente do que a proximidade mínima?

**Pergunta de investigação 3:** A combinação da Proximidade Visual e da Proximidade Linguística influenciam a proximidade, a presença social, as percepções sobre o professor e a sua credibilidade, o afecto em relação ao conteúdo do curso e a motivação para fazer o curso, mais positivamente do que a proximidade visual e a proximidade linguística isoladas?

### **3 DEFINIÇÃO DOS MÉTODOS QUE SE VÃO UTILIZAR E DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

#### **3.1 Desenho**

A experiência foi feita através da manipulação de materiais linguísticos e visuais em 4 versões do mesmo curso, criadas na plataforma online “Moodle”<sup>1</sup>.

#### **3.2 Sítios na Web/Moodle**

Foram criados quatro sítios na *Web* (Moodle) para um hipotético curso intitulado “A Utilização das TIC nos Processos de Ensino e Aprendizagem”, destinado à formação contínua de professores e orientado por uma formadora. O curso foi estruturado para uma calendarização de vinte e cinco horas presenciais e vinte e cinco horas online.

Procurou-se manter a mesma estrutura do curso para os quatro sítios (conteúdos, calendarização, objectivos, metodologia, tarefas/actividades, avaliação e recursos).

O desenho dos quatro sítios na *Web* foi manipulado com as duas variáveis independentes – “Proximidade Linguística” e “Proximidade Visual”. Ambas as variáveis apresentavam dois níveis: Alto e Baixo. Deste modo, foram criadas quatro versões de sítios na *Web* sobre o mesmo curso, com as seguintes características:

- O sítio N1 com Alta Proximidade Visual e Alta Proximidade Linguística (AA).
- O sítio N2 com Alta Proximidade Visual e Baixa Proximidade Linguística (AB).
- O sítio N3 com Baixa Proximidade Visual e Alta Proximidade Linguística (BA).
- O sítio N4 com Baixa Proximidade Visual e Baixa Proximidade Linguística (BB).

---

<sup>1</sup> Para visitar os sítios, seguir as instruções dos Anexos 1, 2, 3, 4

A Proximidade Linguística (Alta e Baixa) (O'Sullivan et al., 2004) foi manipulada através da variação de elementos de linguagem tais como: a) o uso de pronomes, determinantes e verbos: (Proximidade Linguística Alta: primeira pessoa do singular, ou primeira do plural; Proximidade Linguística Baixa: segunda pessoa do plural ou infinito dos verbos); b) uso de palavras da gíria (Alta: informal, gíria, coloquial; Baixa: linguagem formal); c) uso de cumprimentos e despedidas (Alta: cumprimentos e despedidas; Baixa: nem uns nem outros); d) uso de pontuação (Alta: pontos de exclamação, travessões, elipses, reticências; Baixa: nenhum deles) - *Quadro II.1 e Figura II.1.*

#### PISTAS DE PROXIMIDADE LINGUÍSTICA

Elementos de linguagem		Alta	Baixa
	a) Uso de pronomes, determinantes e verbos	Primeira pessoa do singular, ou primeira do plural	Segunda pessoa do plural ou infinito dos verbos
	b) Uso de palavras da gíria	Informal, gíria, coloquial	Linguagem formal
	c) Uso de cumprimentos e despedidas	Cumprimentos e despedidas	Nem uns nem outros
	d) Uso de pontuação	Pontos de exclamação, travessões, elipses, reticências	Nenhum deles

#### PISTAS DE PROXIMIDADE VISUAL

Elementos Visuais		Alta	Baixa
	a) Apresentação visual	Gráficos, cores, fotos	Nenhum
Elementos Visuais	b) Formatação do texto	Negrito, diferentes tamanhos de letra, cores, diferentes tipos de letra	Sem formatação de texto, uso do tipo de letra Trebuchet, normal, do Moodle

*Quadro II.1 - Pistas de Proximidade Linguística e Visual utilizadas neste estudo*

Exemplos:

“Olá! Vamos falar um pouco sobre a nossa pessoa, de modo a que nos possamos conhecer de forma mais próxima, já que o nosso objectivo é o de aprendermos o máximo uns com os outros. Concordam? Quem se segue?...”

**Figura II.1** - Proximidade linguística e visual alta, sítio N1, Fórum de apresentação

“Procurar, de forma breve, falar um pouco de si. Escrever, para isso, uma mensagem.”

**Figura II.2** - Proximidade linguística e visual baixa, sítio N4, Fórum de apresentação

A Proximidade Visual, (Alta e Baixa) (O’Sullivan et al., 2004), foi manipulada fazendo variar: a) a apresentação visual (alta: gráficos, cores, fotos; baixa: nenhum); b) a formatação do texto (alta: negrito, diferentes tamanhos de letra, cores, diferentes tipos de letra; baixa: sem formatação de texto, uso do tipo de letra Trebuchet, normal, do Moodle) - *Quadro II.1 e Figura II.2.*

### **3.2.1 Características comuns das quatro versões do curso**

Os sítios no Moodle foram organizados por Tópicos, apresentando configurações comuns (*Quadro II.2*) :

a) **Tópico 0**, com Título do Curso, com um fórum para o “Placard da Turma” e um fórum para o “Ciber Café”.

b) **Tópico 1** apresenta o título “Organização e Desenvolvimento da Formação”, com informação sobre legislação enquadradora do curso “quadro de referência da formação contínua”, e ainda sobre “objectivos da acção de formação”, “conteúdos da acção”, “metodologia de realização da acção”, “regime de avaliação dos formandos” e “calendarização da acção”. Apresenta ainda um fórum para “Dúvidas e esclarecimentos”.

c) **Tópico 2**, com o título “Primeira Sessão - Iniciação”, apresenta o recurso com os “Conteúdos Programáticos” da sessão de trabalho, bem como o recurso para as “Tarefas” a realizar, um “Fórum de Apresentação” e um fórum de discussão sobre “A utilização das TIC nos processos de ensino aprendizagem”.

d) **Tópico 3**, com o título “Segunda Sessão - Desenvolvimento”, apresenta os “Conteúdos programáticos” da sessão de trabalho, bem como as “Tarefas” a realizar nessa sessão e a actividade de trabalho “Projecto de trabalho”.

e) **Tópico 4**, com o título “Terceira Sessão - Conclusão”, apresenta os “Conteúdos programáticos” da sessão de trabalho, bem como as “Tarefas” a realizar nessa sessão.

f) **Tópico 5**, com o título “Materiais de Apoio à Formação”, apresenta ficheiros com instruções sobre os diferentes programas utilitários para construir materiais a utilizar com os alunos nos processos de ensino aprendizagem, ou seja, na sala de aula ou online, tais como os recursos sobre “*Excel*”, “*Power Point*”, “*Moodle*”, “*Webquests*”, “*Hotpotatoes*”, “*Blog*”, “*Frontpage*”, “*Portfolio*” e “*Tutoriais*”. Estes materiais de apoio não foram manipulados em termos de pistas de proximidade.

g) **Tópico 6**, com o título “Espaço Interação” e com um “Fórum Geral” para trocas de impressões e dúvidas sobre os materiais e trabalhos a construir.

Tópicos	Conteúdos
Tópico 0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título do Curso “<i>A Utilização das TIC no Processo de Ensino Aprendizagem</i>”</li> <li>• “Placard da Turma”</li> <li>• “Ciber Café”</li> </ul>
Tópico 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título “<i>Organização e Desenvolvimento da Formação</i>” <ul style="list-style-type: none"> <li>- “quadro de referência da formação contínua”</li> <li>- “objectivos da acção de formação”</li> <li>- “conteúdos da acção”</li> <li>- “metodologia de realização da acção”</li> <li>- “regime de avaliação de formandos”</li> <li>- “calendarização da acção”</li> </ul> </li> <li>• Fórum para “Dúvidas e esclarecimentos”</li> </ul>
Tópico 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título “<i>Primeira Sessão - Iniciação</i>”</li> <li>• Recurso “Conteúdos Programáticos”</li> <li>• Recurso “Tarefas”</li> <li>• “Fórum de Apresentação”</li> <li>• Fórum “A utilização das TIC nos processos de ensino aprendizagem”</li> </ul>
Tópico 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título “<i>Segunda Sessão - Desenvolvimento</i>”</li> <li>• Recurso “Conteúdos Programáticos”</li> <li>• Recurso “Tarefas”</li> <li>• Actividade de trabalho “Projecto de trabalho”</li> </ul>
Tópico 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título “<i>Terceira Sessão - Conclusão</i>”</li> <li>• Recurso “Conteúdos Programáticos”</li> <li>• Recurso “Tarefas”</li> </ul>
Tópico 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título “<i>Materiais de Apoio à Formação</i>” <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recurso “Excel”</li> <li>- Recurso “Moodle”</li> <li>- Recurso “Hotpotatoes”</li> <li>- Recurso “Webquests”</li> <li>- Recurso “Power Point”</li> <li>- Recurso “Tutoriais”</li> <li>- Recurso “Portfólio”</li> <li>- Recurso “Internet”</li> <li>- Recurso “Frontpage”</li> <li>- Recurso “Blog”</li> </ul> </li> </ul>
Tópico 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título “Espaço Interacção”</li> <li>• Fórum Geral</li> </ul>

*Quadro II.2 – Características comuns das 4 versões do curso*

Em todos os fóruns, a formadora deu início à interação com uma intervenção, para facilitar o início das discussões.

Embora a estrutura dos sítios seja comum, os sítios foram construídos com apresentações visuais e linguísticas distintas, de acordo com os objectivos de cada um, relativamente às pistas de proximidade (AA, AB, BA, BB).

### ***3.2.2 O sítio N1 com Alta Proximidade Visual e Alta Proximidade Linguística (AA)***

#### ***3.2.2.1 Tópico 0 – Título do curso***

No espaço do sumário, para criar a proximidade visual, foi inserida uma tabela invisível de uma linha e duas colunas, onde aparece o título em letra com formato “Trebuchet”, tamanho 6, “Morada” e cor azul negrito, na célula da esquerda e uma imagem animada na célula da direita - ***Figura II.3***.

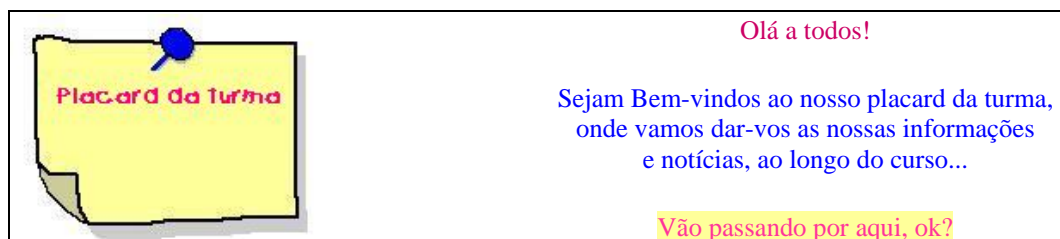


***Figura II.3 – Tópico 0 - Título do curso N1***

Junto do título, foram criados dois fóruns, um “Placard da Turma” para as notícias e um “Ciber Café” para confraternização informal entre alunos e professores.

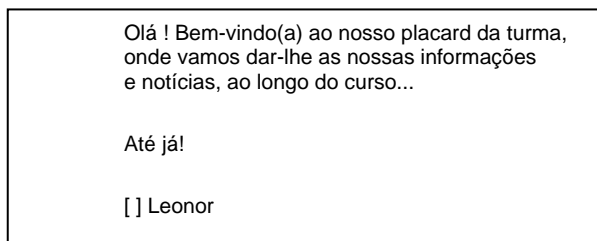
O “Placard da Turma” foi construído com uma tabela invisível de uma linha e duas colunas, aparecendo uma imagem à esquerda e um texto com letra de formatos e cores variados a negrito, para criar a proximidade visual. A

proximidade linguística pode ver-se no cumprimento, nos pronomes e determinantes na primeira e segundas pessoas do plural e na linguagem informal - *Figura II.4.*



*Figura II.4 – Tópico 0 – Placard da Turma – N1*

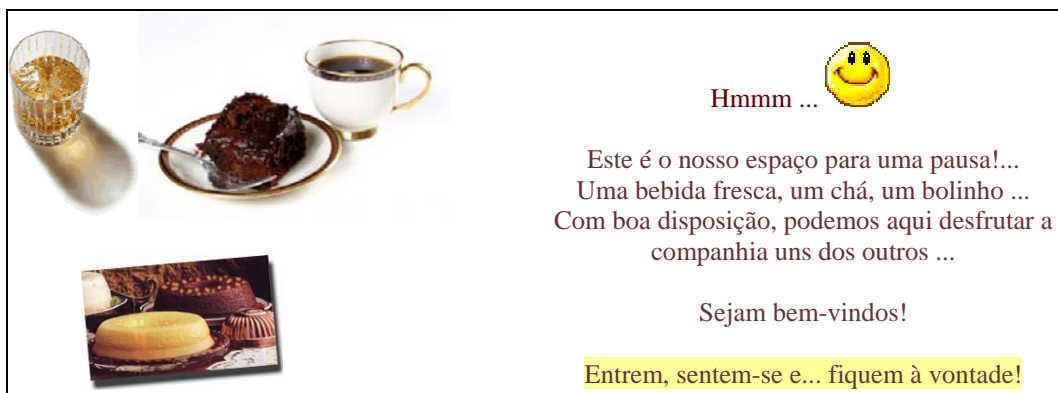
A formadora deu início ao fórum com um texto empático em que usa cumprimento e despedida, determinantes e verbos na primeira pessoa do plural, ponto de exclamação e reticências - *Figura II.5.*



*Figura II.5 – Tópico 0 – Início do Fórum “Placard da Turma” - N1*

O “Ciber Café” foi construído com uma tabela invisível de uma linha e duas colunas, aparecendo três imagens, das quais uma animada, no lado esquerdo e um texto, no lado direito, com letra em formato “Arial”, tamanhos 4 e 5 a negrito, “Normal” e cor castanha, a concordar com a cor das imagens, sendo a última frase sublinhada por um fundo amarelo e ainda um pequeno *emoticon* animado, para criar a proximidade visual.





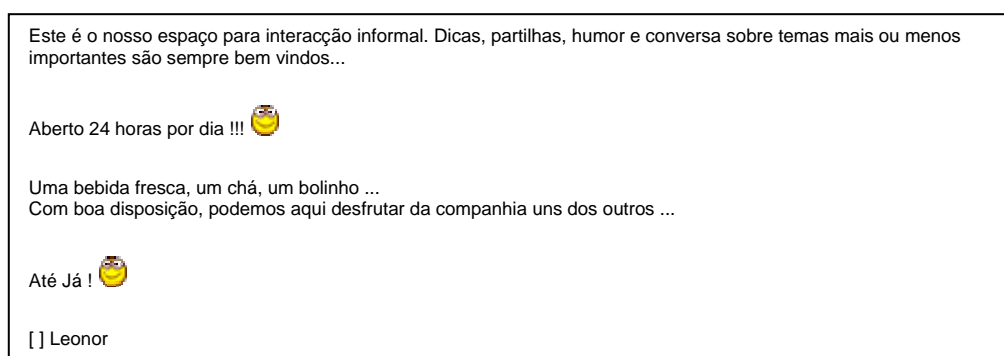
**Figura II.6** – Tópico 0 – Fórum do “Ciber Café” - N1

A proximidade linguística pode ver-se na linguagem informal, de gíria inicial, no uso de determinantes na primeira pessoa do plural, nos pontos de exclamação e reticências - **Figura II.6**.

Entre o fórum “Placard da Turma” e o “Ciber Café” inseriu-se uma imagem animada sugestiva, para chamar a atenção deste último fórum.



Também a linguagem informal e de gíria utilizada pela formadora, ao iniciar o fórum do Ciber Café, evidencia proximidade linguística com pistas como verbos e determinantes na primeira pessoa do plural, uso de despedida, pontos de exclamação, reticências e elipses. A proximidade visual destaca-se pelo uso de *emoticons* de sorriso - **Figura II.7**.



**Figura II.7** - Tópico 0 - Início do Fórum do “Ciber Café” - N1

### 3.2.2.2 Tópico 1 – *Organização e desenvolvimento da formação*

O Tópico 1, bem como os tópicos 5 e 6, com o objectivo de facilitar a distinção destes tópicos dos tópicos das sessões de trabalho, apresenta o título com letra em formato “Trebuchet”, tamanho 4, “Normal” a negrito e cor azul. O título é sublinhado por uma linha animada de borboletas alaranjadas: “[Organização e Desenvolvimento da Formação](#)”.

Este tópico apresenta o curso com uma mensagem inicial da formadora, seguida da sua fotografia. A proximidade visual pode ver-se no uso de foto e no texto escrito em letra formato “Verdana”, tamanho 2, a negrito e cores variadas: azul, lilás e laranja, de modo a condizer com o ambiente Moodle e o título. Informações em ficheiros sobre o curso são disponibilizadas através de links feitos directamente das palavras do texto. O texto está centrado e as palavras com os links estão isoladas por linha. Foi ainda, criado um link automático, no texto, para o fórum “Dúvidas e esclarecimentos”, que surge por baixo da mensagem da formadora. No topo do texto, aparece uma frase colorida de boas-vindas escrita em WordArt e gravada como imagem:



Para a proximidade linguística, utilizaram-se os determinantes possessivos na primeira pessoa do plural, bem como os verbos na primeira pessoa do plural e pontos de exclamação. A formadora utiliza um comentário na primeira pessoa do singular, para exprimir uma emoção empática de boas-vindas:

“Esta formação é dedicada à construção de materiais didácticos para usar com os nossos alunos, online ou não, ou para nossa utilização pessoal na nossa actividade profissional.

Pode encontrar aqui [informação sobre este curso](#):

[quadro de referência,](#)

[objectivos,](#)

conteúdos da acção,

metodologia,

avaliação,

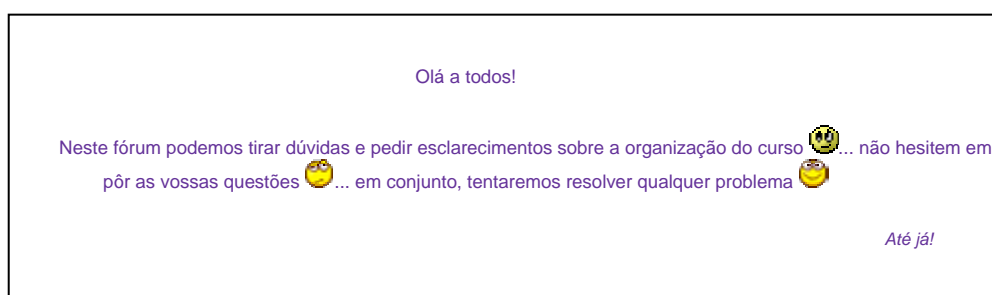
calendarização

Se tiver dúvidas, podemos conversar no fórum de [Dúvidas e esclarecimentos...](#)

Estou contente por se ter juntado à nossa formação!"



O fórum “Dúvidas e esclarecimentos” tem uma etiqueta inicial de apresentação do fórum. Para criar a proximidade visual alta, utilizou-se o tipo de letra Trebuchet normal em tamanho variado 4 e 3, na despedida, uma cor violeta a condizer com o ambiente Moodle do curso e ainda 3 emoticons. Para a proximidade linguística alta, introduziu-se cumprimento inicial e despedida final, formas verbais e determinantes possessivos na primeira pessoa do plural, reticências, elipses e pontos de exclamação - *Figura II.8*.



**Figura II.8** – Tópico 1 - fórum “Dúvidas e esclarecimentos” - N1

### 3.2.2.3 Tópico 2 – 1ª Sessão do curso

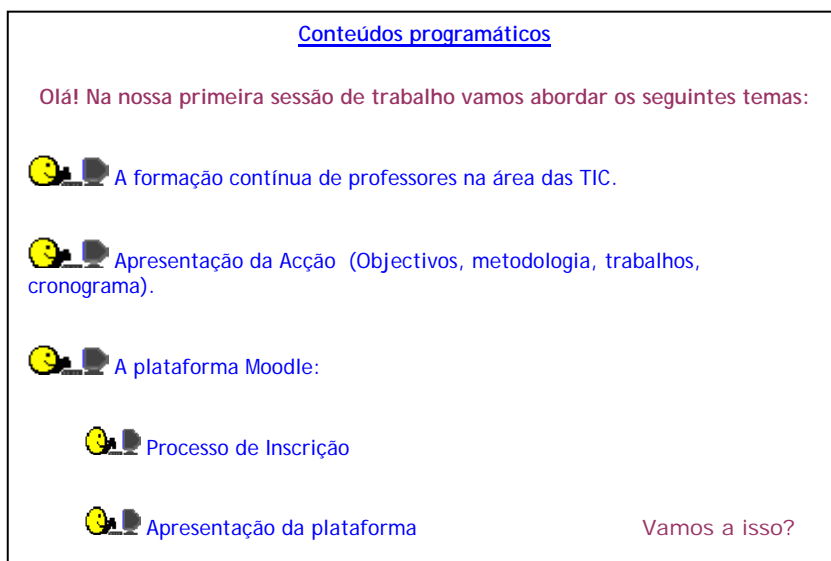
O Tópico 2 é dedicado à primeira sessão do curso. Como pistas de proximidade visual, o título foi construído com uma tabela invisível de uma linha

e duas colunas, aparecendo uma imagem digitalizada indicando o número um, predominantemente de cor azul, no lado esquerdo. O texto “Primeira Sessão” surge centrado na célula direita, em linha isolada, com letra Trebuchet 4 normal e cor laranja negrito, idêntica à cor das borboletas do tópico um. O subtítulo “Iniciação” aparece sob o título em cor azul, letra Trebuchet 4 normal em itálico - *Figura II.9.*



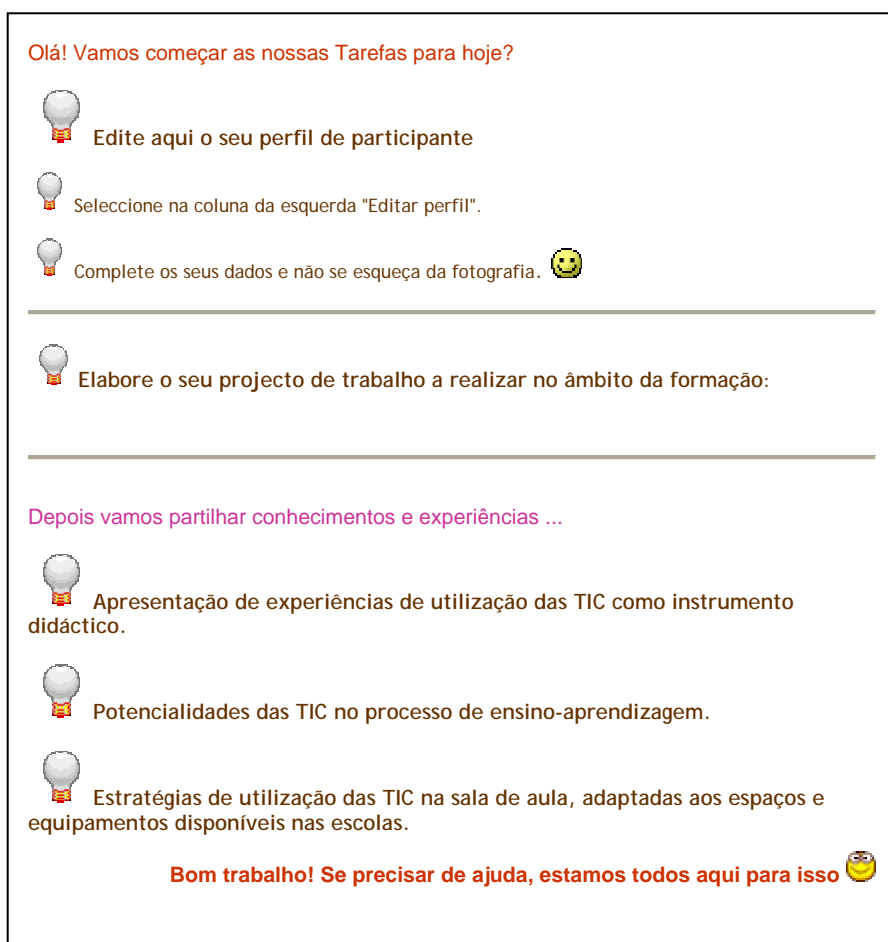
*Figura II.9 – Tópico 2 – Título do tópico - N1*

Foi criado o recurso “Conteúdos programáticos” através de uma página Web. O recurso contém os conteúdos programáticos da sessão. Como pistas de proximidade visual, o texto foi digitado com letras Trebuchet e Verdana 4 a negrito, com duas cores, azul para os conteúdos e rosa lilás para as pistas de proximidade linguística. Foi, ainda, inserido um *emoticon* animado para separar os parágrafos. Para a proximidade linguística, foi usada uma saudação, bem como verbos e determinantes possessivos na primeira pessoa do plural e linguagem de gíria *Figura II.10.*



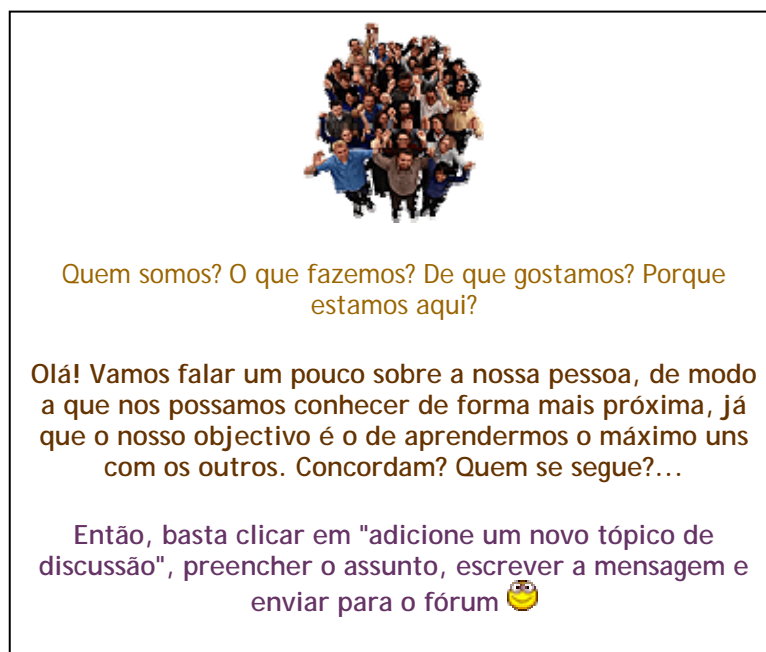
*Figura II.10 – Tópico 2 – Recurso “Conteúdos Programáticos” - N1*

Foi criado outro recurso “Tarefas” através de página Web, contendo as instruções para as actividades da sessão. Para a proximidade visual, utilizou-se letras Trebuchet e Arial 4, normal e negrito, cor castanha para as tarefas, laranja e lilás para a proximidade linguística e *emojicons* do moodle. Como separadores de parágrafos foi utilizada uma pequena imagem animada (lâmpada). Para a proximidade linguística, foi usada saudação e despedida, bem como verbos na primeira pessoa do plural, determinantes possessivos na primeira pessoa do plural, pontos de exclamação, reticências e elipse - *Figura II.11*.



*Figura II.11 – Tópico 2 – excerto incompleto do recurso “Tarefas” - N1*

Foi também criada neste tópico, primeira sessão do curso, a actividade “Fórum de Apresentação”, com o objectivo de iniciar os formandos no uso do moodle. Como pistas de proximidade visual, introduziu-se uma imagem, utilizou-se a letra “Trebuchet” tamanho 4, normal e diferentes cores: dois tons de castanho e lilás para as instruções e um *emoticon* “risonho”. Para a proximidade linguística, usou-se os determinantes possessivos e formas verbais na primeira pessoa do plural e foram criados desafios directos ao início da actividade com pontos de interrogação e reticências; foram também dadas instruções directas sobre o modo como agir - *Figura II.12*.

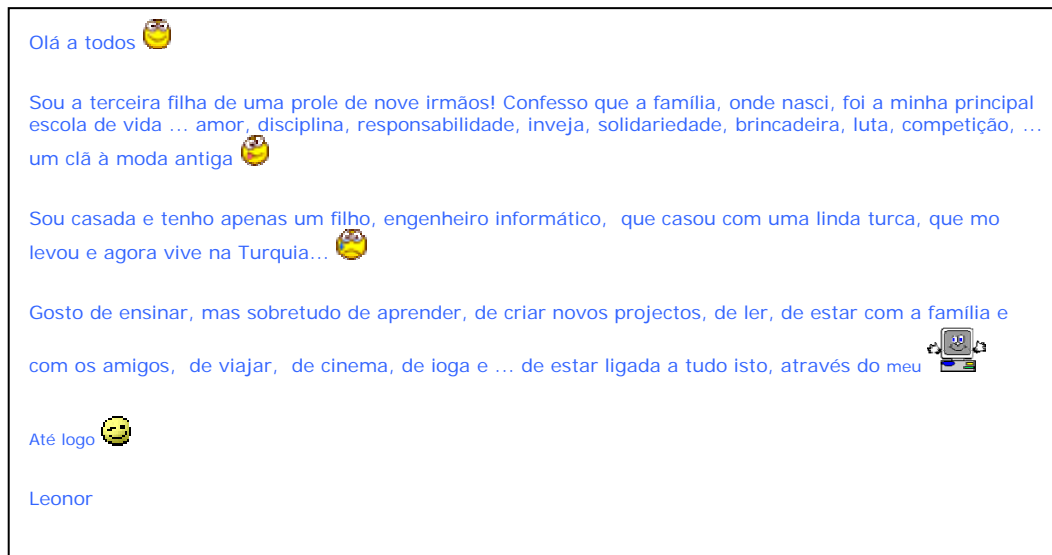


*Figura II.12 – Tópico 2 - Fórum de Apresentação - N1*

A formadora iniciou a conversa fazendo a sua apresentação pessoal de forma informal e personalizada sobre gostos pessoais e vida familiar, dando-se a conhecer, tornando-se acessível, utilizando o humor, usando a primeira pessoa do singular e inserindo cumprimentos e despedidas, para manipular a proximidade linguística alta, ao fomentar a aproximação do outro para si. Para a proximidade visual, usaram-se diferentes *emoticons*: sorriso, língua de fora, triste, piscar e

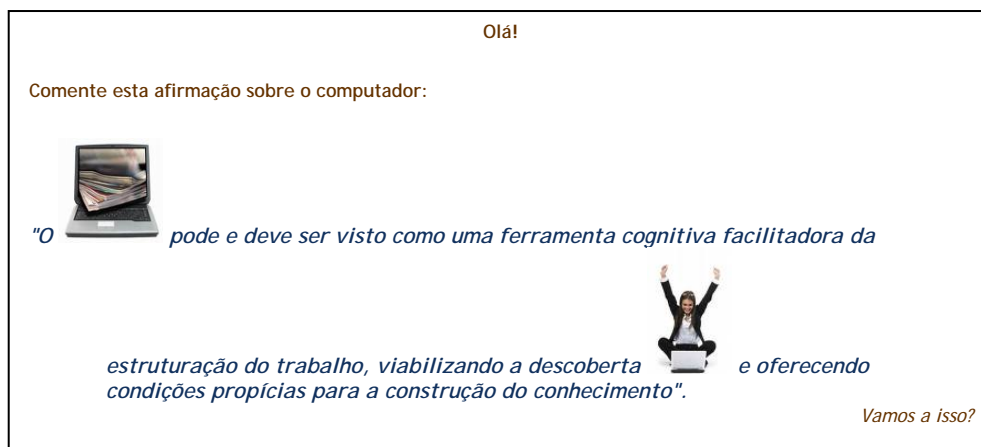
ainda foi inserida uma imagem; utilizou-se a letra “Verdana” tamanho 4 e cor azul

- **Figura II.13.**



**Figura II.13** – Tópico 2 - Apresentação da formadora (Fórum de Apresentação) - N1

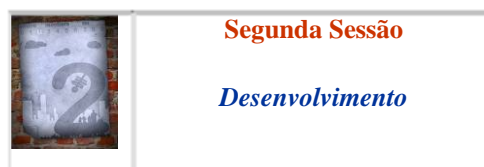
Ainda na primeira sessão do curso, foi criada a actividade de Fórum de discussão com o tema “A Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem”. Na introdução ao fórum, foram usadas imagens, cores diferentes, castanho e azul, fundo sob texto e tipos de letra grande de tamanho variado “Trebuchet” tamanhos 3 e 4, o negrito e o itálico como pistas de proximidade visual. Para a proximidade linguística, foi usado o cumprimento inicial, uma instrução e um desafio à participação, na primeira pessoa do plural (*Vamos a isso?*). Como em todos os fóruns, a formadora iniciou o fórum de discussão com um convite à participação - **Figura II.14.**



**Figura II.14** – Tópico 2 - Introdução ao fórum “A Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem” - N1

#### 3.2.2.4 Tópico 3 – 2ª Sessão do curso

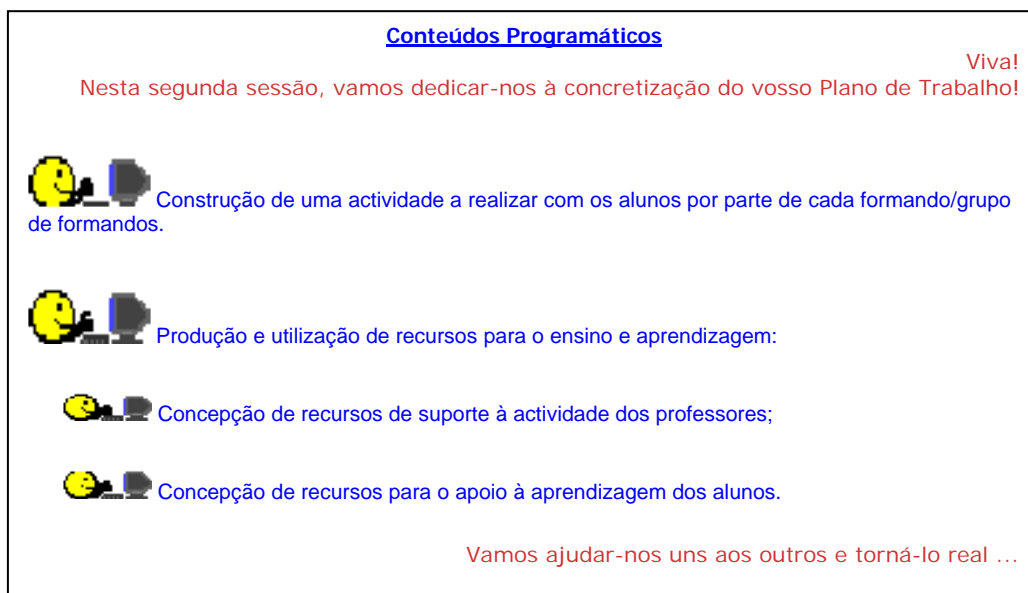
O tópico três é dedicado à segunda sessão do curso. De forma idêntica ao tópico 2, para criar a proximidade visual alta, o título foi construído com uma tabela invisível de uma linha e duas colunas, aparecendo uma imagem digitalizada indicando o número dois, predominantemente de cor azul acinzentada com fundo ligeiramente colorido, no lado esquerdo. O texto “Segunda Sessão” surge centrado na célula direita, em linha isolada, com letra Trebuchet 4 normal e cor laranja negrito, idêntica à cor das borboletas do tópico um. O subtítulo “Desenvolvimento” aparece sob o título em cor azul-escuro, letra Trebuchet 4 normal em itálico - **Figura II.15**.



**Figura II.15** – Tópico 3 – Título da 2ª Sessão - N1

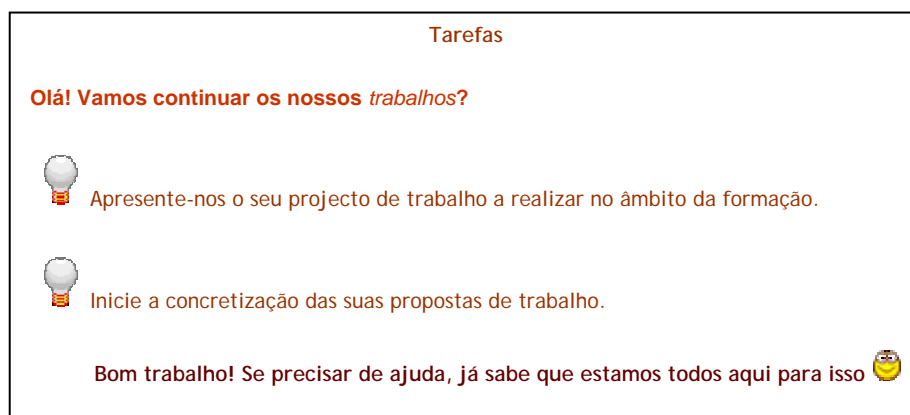


Foi criado o recurso “Conteúdos programáticos” através de uma página Web. O recurso contém os conteúdos programáticos da sessão. Como pistas de proximidade visual, o texto foi digitado com letras tipos “Tahoma” tamanho 4, “Verdana” 4 e “Trebuchet” 4 a negrito, com duas cores, azul para os conteúdos e vermelho para as pistas de proximidade linguística alta. Foi, ainda, inserido um *emoticon* animado para separar os parágrafos. Para a proximidade linguística, foi usada uma saudação, bem como verbos e determinantes possessivos na primeira pessoa do plural, linguagem de gíria, reticências e pontos de exclamação - **Figura II.16.**



**Figura II.16** – Tópico 3 - 2ª Sessão – Conteúdos Programáticos - N1

Foi criado outro recurso “Tarefas” através de página Web, contendo as instruções para as actividades da sessão. Para a proximidade visual, utilizou-se letras Trebuchet e Arial 4, normal e negrito com cores castanha e vários tons ocre e laranja e um *emoticon* (sorriso) do Moodle. Como separadores de parágrafos foi utilizada uma pequena imagem animada (lâmpada) para aumentar a proximidade visual. Para a proximidade linguística, foi usada saudação e despedida, bem como verbos na primeira pessoa do plural, determinantes possessivos na primeira pessoa do plural, pontos de exclamação, e linguagem informal - **Figura II.17.**



**Figura II.17** – Tópico 3 - 2ª sessão – Tarefas - N1

Ainda neste tópico, foi criada a actividade de envio de um ficheiro com o título “Projecto de trabalho”. Na descrição desta actividade, a formadora apresenta um pequeno texto, utilizando linguagem empática “por favor/obrigada” como pistas linguísticas de proximidade. Para as pistas visuais, usou-se a letra Trebuchet 4 normal com duas cores, azul e laranja e ainda uma imagem animada -

**Figura II.18.**

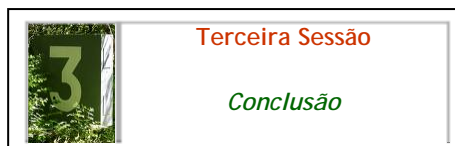


**Figura II.18** – Tópico 3 - 2ª Sessão - envio de Projecto de Trabalho - N1

### 3.2.2.5 Tópico 4 – 3ª Sessão do curso

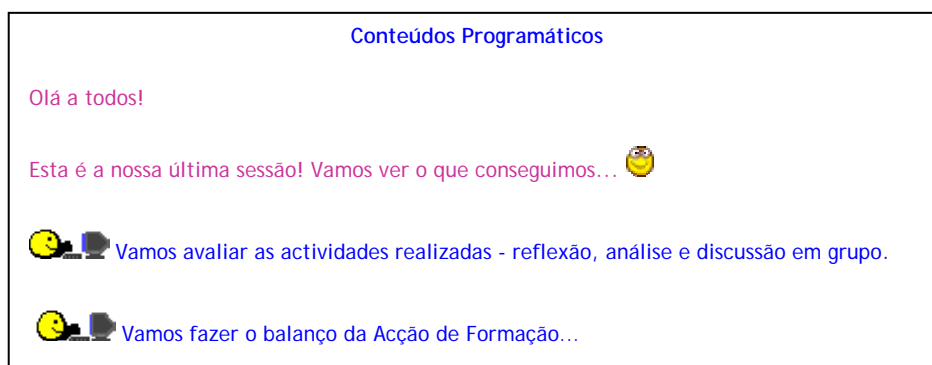
O tópico quatro é dedicado à terceira sessão do curso. De forma idêntica ao tópico 1 e 2, para criar a proximidade visual alta, o título foi construído com uma tabela invisível de uma linha e duas colunas, aparecendo uma imagem digitalizada indicando o número três, predominantemente de cor verde, no lado esquerdo. O texto “Terceira Sessão” surge centrado na célula direita, em linha isolada, com letra Trebuchet 4 normal e cor laranja negrito, idêntica à cor das

borboletas do tópico um. O subtítulo “Conclusão” aparece sob o título em cor verde, letra Trebuchet 4 normal em itálico - *Figura II.19*.



*Figura II.19 – Tópico 4 - 3ª Sessão – Título da Sessão - N1*

Foi criado o recurso “Conteúdos Programáticos” através de uma página Web. O recurso contém os conteúdos programáticos da sessão. Como pistas de proximidade visual, o texto foi digitado com letras tipos “Trebuchet” tamanho 4 normal e a negrito, com duas cores, azul para os conteúdos e rosado. Foi, ainda, inserida uma imagem animada para separar os parágrafos e um *emoticon* (sorriso) do moodle. Para a proximidade linguística, foi usada uma saudação, bem como verbos e determinantes possessivos na primeira pessoa do plural, ponto de exclamação e reticências - *Figura II.20*.



*Figura II.20 – Tópico 4 - 3ª Sessão - Conteúdos programáticos - N1*

Foi criado outro recurso “Tarefas” através de página Web, contendo as instruções para as actividades da sessão. Para a proximidade visual, utilizou-se letras “Trebuchet”, nos tamanhos 2, 4 e 5 e “Verdana” 4, normal, itálico e negrito com cores castanha e vermelha rosada e um *emoticon* (sorriso) do moodle. Como separadores de parágrafos foi utilizada uma pequena imagem animada (lâmpada)

para aumentar a proximidade visual, tal como nas sessões anteriores. Foi, ainda, inserida uma imagem no final do texto de despedida.

Para a proximidade linguística, foi usada saudação e despedida, bem como verbos na primeira pessoa do plural e determinantes possessivos na primeira pessoa do plural, pontos de exclamação, reticências e linguagem informal - *Figura II.21*.



*Figura II.21 – Tópico 4 - 3ª Sessão – Tarefas - NI*

#### **3.2.2.6 Tópico 5 – Materiais de Apoio à Formação**

O tópico cinco apresenta o título com letra em formato “Trebuchet”, tamanho 4, “Normal” a negrito e cor azul. O título “**Materiais de Apoio à Formação**” é sublinhado por uma linha animada com uma sucessão de cores. Foi inserida uma imagem animada para ajudar a criar a proximidade visual alta.

Este tópico é constituído por um conjunto de recursos que apresentam directórios com ficheiros contendo instruções e manuais para os diversos

programas que os formandos quiserem estudar e utilizar no seu Plano de trabalho: “Excel, Moodle, Hotpotatoes, Webquests, Power Point, Tutoriais, Portfólio, Internet, Frontpage e Blog”. Não houve intenção de criar pistas de proximidade no contexto destes recursos - *Figura II.22*.



*Figura II.22 – Tópico 5 – Materiais de Apoio – Título do tópico - N1*

### **3.2.2.7 Tópico 6 – Espaço Interação**

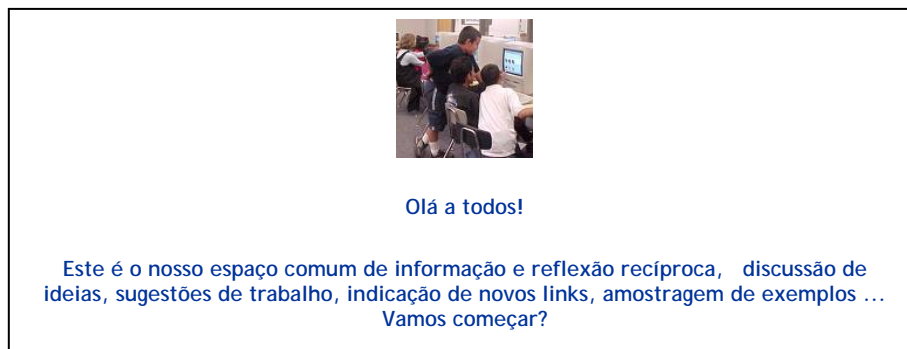
O tópico seis é o último e é dedicado à interação entre os formandos, durante todo o desenvolvimento do trabalho planeado. Para criar a proximidade visual alta, o título foi construído com uma tabela invisível de uma linha e três colunas, aparecendo uma imagem digitalizada no lado esquerdo, alinhada à esquerda e outra imagem animada do lado direito, alinhada à direita. Ao centro vê-se o título “**Espaço Interação**”, com letra Trebuchet 4 a negrito e a mesma cor azul dos tópicos um e cinco e do título do curso - *Figura II.23*.



*Figura II.23 - Tópico 6 – Título do tópico - N1*

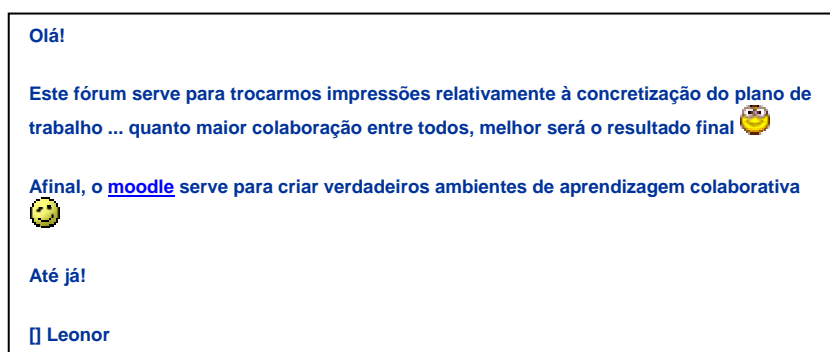
Foi criada uma actividade para a interação: o “Fórum Geral”. O “Fórum Geral” tem uma etiqueta inicial de apresentação do fórum. Para a proximidade visual alta, inseriu-se uma imagem e utilizou-se texto com letra

“Trebuchet”, de cor azul e tamanho 4 a negrito. Para a proximidade linguística, recorreu-se ao cumprimento inicial, a elipses, uso de reticências, pontos de exclamação e interrogação, uso de determinante possessivo e verbo na primeira pessoa do plural - *Figura II.24*.



*Figura II.24 - Tópico 6 - Fórum geral – etiqueta - N1*

A formadora deu início à interação no fórum, utilizando cumprimentos iniciais, despedida final, verbo na primeira pessoa do plural e linguagem informal, como pistas de proximidade linguística. Recorreu a letra de cor azul, a *emoticons* (sorriso e piscar) e símbolo gráfico do abraço [] como pistas visuais - *Figura II.25*.

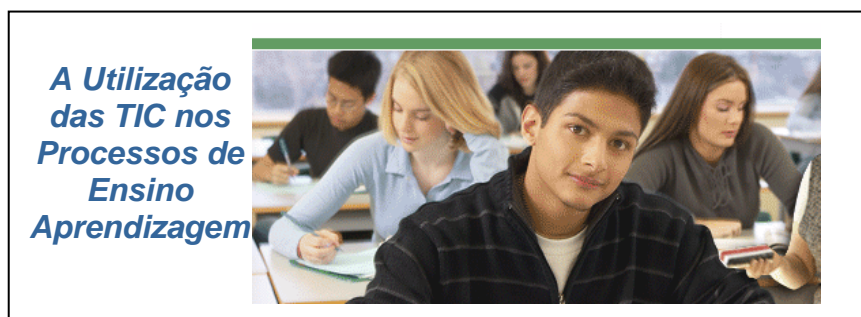


*Figura II.25 – Tópico 6 – Fórum geral – início da interação – N1*

### 3.2.3 O sítio N2 com Alta Proximidade Visual e Baixa Proximidade Linguística (AB)

#### 3.2.3.1 Tópico 0 – Título do curso

O espaço do sumário contém a mesma apresentação visual do curso N1 (AA) para o título - *Figura II.26*.



*Figura II.26 - Curso N2 – Título*

Neste espaço, tal como em todas as versões do curso, foram criadas as actividades de fórum “Placard da Turma” e “Ciber Café”.

O “Placard da Turma” apresenta a mesma imagem do curso N1 e texto com letra “Tahoma” tamanho 5 a negrito e a cor azul, com fundo amarelo, surgindo sob a imagem, para a proximidade visual alta. O texto é curto, sem verbos nem determinantes, apresenta quase a forma de título, visando a baixa proximidade linguística - *Figura II.27*.



*Figura II.27 - Curso N2 – Placard da turma*

A formadora deu início ao fórum utilizando baixa proximidade linguística, sem cumprimentos nem despedidas, nem se dirige aos alunos pessoalmente:

*“Espaço dedicado a informações e notícias formais importantes”.*

O fórum do “Ciber Café” tem apresentação gráfica idêntica ao curso N1, com alteração da linguagem do texto, que mais uma vez parece um título, sem uso de verbos nem determinantes - *Figura II.28*.



*Figura II.28 - Curso N2 – Ciber Café*

Também a linguagem formal utilizada pela formadora, ao iniciar o fórum, apresenta baixa proximidade linguística, sem cumprimentos, nem uso de pontuação:

*“Este é um espaço para interacção informal”*

### **3.2.3.2 Tópico 1 – Organização e desenvolvimento da formação**

O título foi construído de forma idêntica ao título do curso N1, em termos de proximidade visual, sublinhado por uma linha animada de borboletas alaranjadas: “**Organização e Desenvolvimento da Formação**”.



O texto apresentado pela formadora tem, também, configuração visual, de alta proximidade, semelhante ao curso N1, diferenciando-se na linguagem utilizada, de baixa proximidade:



Esta formação é dedicada à construção de materiais didácticos para usar com os alunos, online ou não, ou para utilização pessoal na actividade profissional.

Informação sobre a Acção de Formação:

[quadro de referência,](#)

[objectivos,](#)

[conteúdos da acção,](#)

[metodologia,](#)

[avaliação,](#)

[calendarização](#)



**Figura II.29** - Curso N2 – Tópico 1- Apresentação da Acção de formação

Os textos de “Informação sobre a Acção de Formação” são iguais aos do curso N1, com imagens para a proximidade visual alta, excepto o texto da “metodologia” de onde foi retirada a mensagem personalizada da formadora, para retirar a proximidade linguística - **Figura II.29**.

O fórum “Dúvidas e esclarecimentos” apresenta, tal como no curso N1, uma etiqueta inicial de apresentação do fórum, com as mesmas pistas de

proximidade visual alta. Relativamente ao texto é curto, impessoal, com uso de verbos no infinito ou na terceira pessoa, visando a baixa proximidade linguística:

“Este fórum serve para tirar dúvidas e pedir esclarecimentos sobre a organização do curso.”

A formadora deu início ao fórum utilizando baixa proximidade linguística, sem cumprimentos nem despedidas, nem se dirige aos alunos pessoalmente:

*“Aqui podem pôr as vossas dúvidas”*

### **3.2.3.3 Tópico 2 – 1ª Sessão do curso**

Este tópico tem apresentação visual idêntica ao curso N1 no título. Foram criadas as mesmas actividades e fóruns, tal como no curso N1, mas foi retirada a proximidade linguística neles contida, como enunciado de seguida.

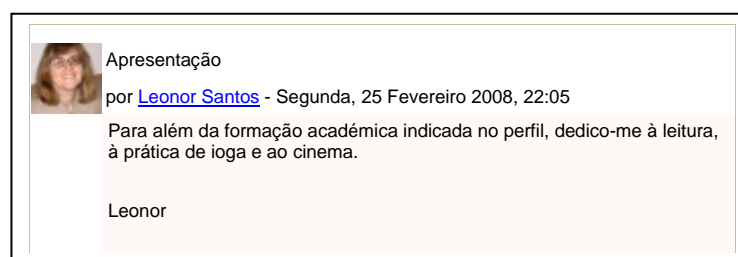
Nos “Conteúdos programáticos” e nas “Tarefas” não existem cumprimentos, nem a formadora se dirige directamente aos formandos, apenas são enunciados os conteúdos e as tarefas, com uso de substantivos (ex. “Apresentação”) ou verbos no infinito (ex. “Editar o seu perfil”).

Também nos fóruns de “Apresentação” e “Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem” deixou de haver linguagem de proximidade alta, recorreu-se mais uma vez ao uso do infinito dos verbos e do determinante na terceira pessoa - *Figura II.30*.



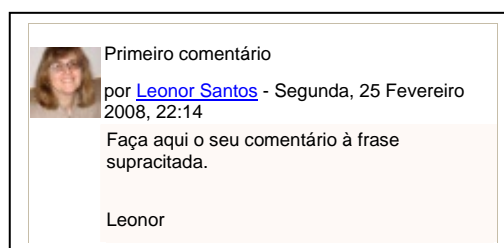
**Figura II.30** - Curso N2 – Tópico 2 - “Fórum de Apresentação” e “Fórum “A Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem”

Para a baixa proximidade linguística, a formadora faz uma curta apresentação da sua pessoa, de forma impessoal e formal, ao iniciar o fórum, contrariamente à apresentação pessoal do curso N1, dando-se pouco a conhecer, sem cumprimentos nem despedidas - **Figura II.31**.



**Figura II.31** - Curso N2 – Fórum de Apresentação - Apresentação da formadora

Semelhante baixa proximidade linguística se pode observar no início do fórum “[A Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem](#)”, onde a formadora utiliza apenas a terceira pessoa do singular do verbo e do determinante, em oposição ao incentivo pessoal criado no curso N1 - **Figura II.32**.

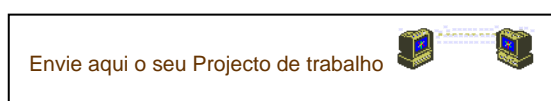


**Figura II.32** - Curso N2 – “Fórum A Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem” – Início do Fórum

#### 3.2.3.4 Tópico 3 – 2ª Sessão do curso

A proximidade visual alta do título mantém-se a mesma do curso N1. Os recursos e a actividade de envio do Projecto de Trabalho também são idênticos ao curso N1, na proximidade visual criada. Distingue-se pela baixa proximidade linguística, semelhante à primeira sessão deste curso, relativamente aos “Conteúdos programáticos” e às “Tarefas”: não existem cumprimentos, nem a formadora se dirige directamente aos formandos, apenas são enunciados os conteúdos e as tarefas, com uso de substantivos e verbos no infinito.

A actividade de entrega do “Projecto de Trabalho” apresenta proximidade visual alta e baixa proximidade linguística: é utilizada a terceira pessoa do singular do verbo e do determinante, para a baixa proximidade linguística - **Figura II.33**.



**Figura II.33** - Curso N2 – Envio de Projecto de Trabalho

### **3.2.3.5 Tópico 4 – 3ª Sessão do curso**

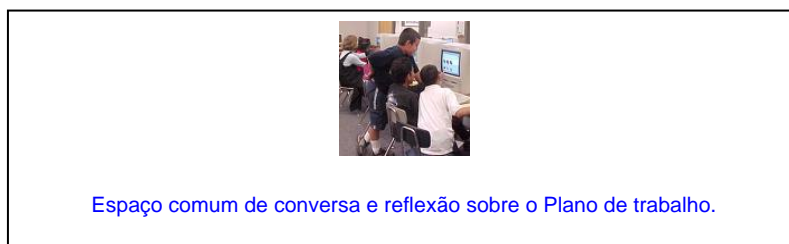
Tal como nos dois tópicos e sessões anteriores, este tópico apresenta igual apresentação visual ao curso N1, com pistas de proximidade alta e idêntica apresentação de proximidade linguística baixa para os “Conteúdos programáticos e as “Tarefas”.

### **3.2.3.6 Tópico 5 – Materiais de Apoio à Formação**

O tópico cinco é em tudo igual ao tópico cinco do curso N1, na proximidade visual alta da apresentação do título, mas sem pistas de proximidade linguística.

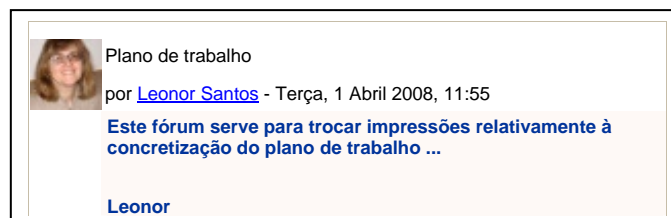
### **3.2.3.7 Tópico 6 – Espaço Interação**

O tópico seis, o último e dedicado à interação entre os formandos, contém igual apresentação visual com pistas de proximidade alta e idêntica apresentação de proximidade linguística baixa no “Fórum Geral”, sem cumprimentos, nem linguagem de “aproximação ao outro” ou “do outro para mim” - *Figura II.34*.



**Figura II.34** - Curso N2 – Etiqueta do Fórum Geral

De igual forma, o texto de início de discussão, neste fórum, apresenta baixa proximidade linguística, sem cumprimentos e uso do verbo no infinito - *Figura II.35*.



*Figura II.35 - Curso N2 – “Fórum Geral” – início de interacção*

### **3.2.4 O sítio N3 com Baixa Proximidade Visual e Alta Proximidade Linguística (BA)**

#### **3.2.4.1 Tópico 0 – Título do curso**

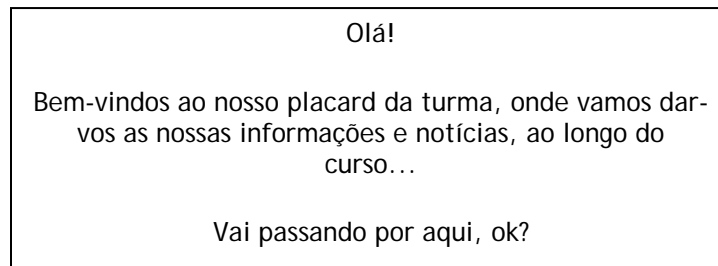
Este curso foi manipulado de forma a conter o menos possível de pistas de proximidade visual e o máximo de pistas de proximidade linguística alta.

Relativamente à apresentação visual, não existem imagens, gráficos, cores ou fotos; o texto não tem formatação especial e foi usado o tipo de letra Trebuchet, normal, do Moodle e a cor preta.

O sumário apresenta apenas o título do curso com letra Trebuchet tamanho 1, a negrito (única pista alta).

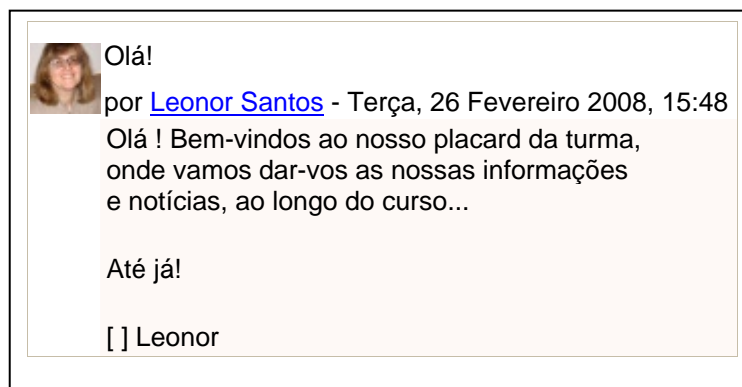
Neste espaço, tal como em todas as versões do curso, foram criadas as actividades de fórum “Placard da Turma” e “Ciber Café”.

O “Placard da turma” foi construído, na sua introdução, com o mesmo texto utilizado no curso N1, relativamente às pistas altas de proximidade linguística, mas com letra Trebuchet normal tamanho 3 e cor preta, para a baixa proximidade visual - *Figura II.36*.



**Figura II.36** - Curso N3 – Introdução ao fórum “Placard da turma”

A formadora deu início ao fórum utilizando pistas de alta proximidade linguística, com texto igual ao do curso N1, mas com letra Trebuchet normal tamanho 3 e cor preta, para a baixa proximidade - **Figura II.37**.



**Figura II.37** - Curso N3 – Início do fórum do “Placard da turma”

O fórum do “Ciber Café” foi construído, na sua introdução, com o mesmo texto utilizado no curso N1, relativamente às pistas altas de proximidade, mas com letra Trebuchet normal tamanho 3 e cor preta, para a baixa proximidade - **Figura II.38**.

Este é o nosso espaço para uma pausa!...  
Uma bebida fresca, um chá, um bolinho ...  
Com boa disposição, podemos aqui desfrutar a companhia uns dos  
outros ...

Sejam bem-vindos!


Entrem, sentem-se e... fiquem à vontade!

Vai um cafezinho?

Aberto 24 sobre 24 horas por dia!!

*Figura II.38 - Curso N3 – Introdução ao fórum “Ciber Café”*

A formadora deu início ao fórum utilizando pistas de alta proximidade linguística, com texto igual ao do curso N1, mas com letra Trebuchet normal tamanho 3 e cor preta, para a baixa proximidade - *Figura II.39*.

 Olá!  
por [Leonor Santos](#) - Terça, 26 Fevereiro 2008, 15:51  
Este é o nosso espaço para interacção informal.  
Dicas, partilhas, humor e conversa sobre temas  
mais ou menos importantes são sempre bem  
vindos...

Aberto 24 horas por dia !!!

Uma bebida fresca, um chá, um bolinho ...  
Com boa disposição, podemos aqui desfrutar da  
companhia uns dos outros ...

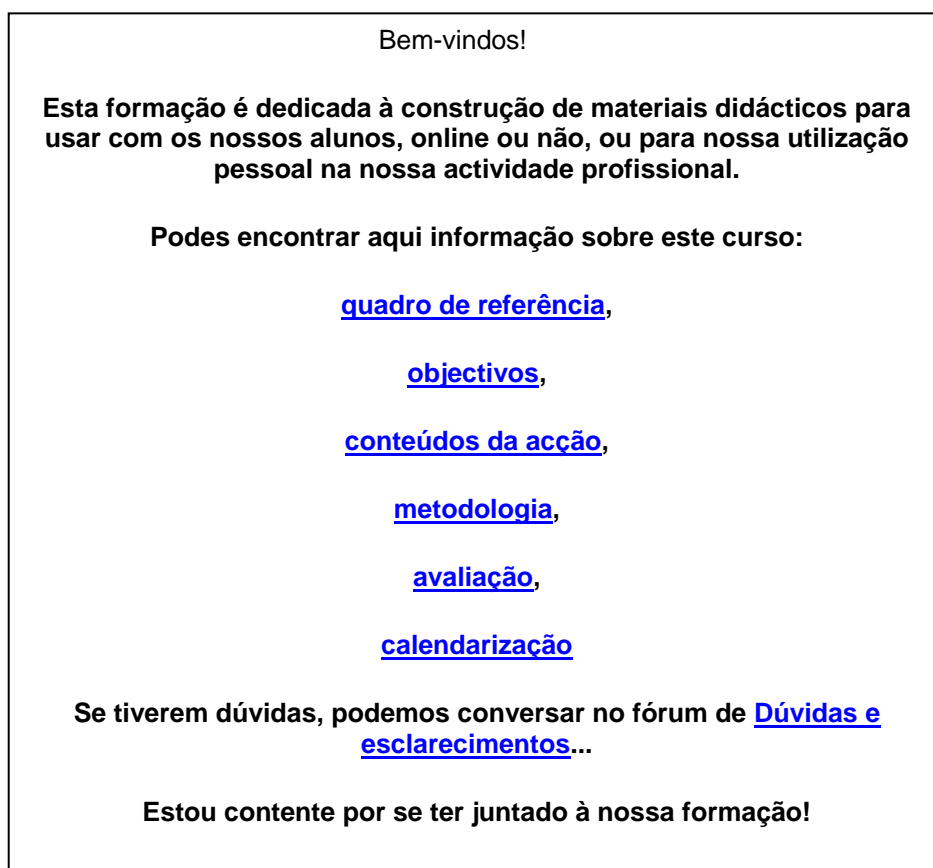
Até Já!

*Figura II.39 - Curso N3 – Início do fórum do “Ciber Café”*



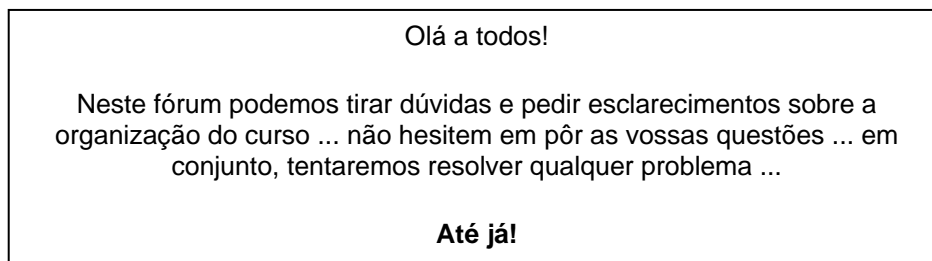
### 3.2.4.2 Tópico 1 – Organização e desenvolvimento da formação

O título do tópico, contém baixa apresentação visual, com o tipo de letra Trebuchet, normal, do Moodle e a cor preta. O texto apresentado pela formadora tem configuração visual de baixa proximidade, enquanto a linguagem utilizada, igual à do curso N1, remete para pistas de alta proximidade, com cumprimentos, informalidade, variações de expressividade, solidariedade, para além das referências de uso gramatical referidas no curso N1 - *Figura II.40*.



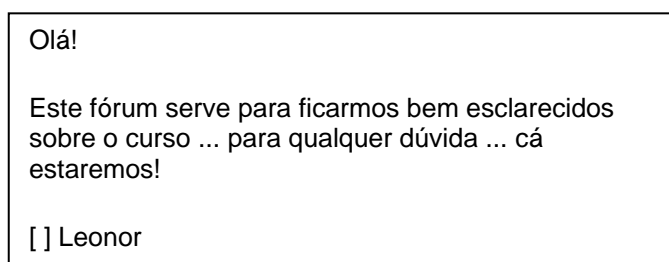
*Figura II.40 - Curso N3 – Tópico1 - texto etiqueta*

O fórum “Dúvidas e esclarecimentos” apresenta o mesmo texto do curso N1, com pistas linguísticas de alta proximidade e baixas pistas de proximidade visual - *Figura II.41*.



**Figura II.41** - Curso N3 – Introdução ao fórum “Dúvidas e esclarecimentos”

A formadora deu início ao fórum utilizando alta proximidade linguística, igual ao curso N1, com cumprimentos e despedidas, dirigindo-se aos alunos pessoalmente e baixas pistas de proximidade visual - **Figura II.42**.



**Figura II.42** - Curso N3 – Início do fórum “Dúvidas e esclarecimentos”

### **3.2.4.3 Tópico 2 – 1ª Sessão do curso**

Este tópico tem apresentação visual de baixa proximidade no título. Foram criadas as mesmas actividades e fóruns, tal como nos cursos N1 e N2.

Nos “Conteúdos programáticos” (**Figura II.43**) e nas “Tarefas” (**Figura II.44**), para criar a proximidade linguística, existem cumprimentos, a formadora dirige-se directamente aos formandos, tal como no curso N1. Não existem pistas de proximidade visual.

Conteúdos programáticos

Olá! Na nossa primeira sessão de trabalho vamos abordar os seguintes temas:

- A formação contínua de professores na área das TIC.
- Apresentação da Acção (Objectivos, metodologia, trabalhos, cronograma).
- A plataforma Moodle:
  - Processo de Inscrição
  - Apresentação da plataforma

*Vamos a isso?*

**Figura II.43** - Curso N3 – Conteúdos Programáticos

Olá! Vamos começar as nossas Tarefas para hoje?

Edite aqui o seu perfil de participante:

- Seleccione na coluna da esquerda "Editar perfil".
- Complete os seus dados e não se esqueça da fotografia.

---

Elabore o seu [projecto de trabalho](#) a realizar no âmbito da formação:

- Identifique:
  - o contexto
  - as necessidades ou área de intervenção
- Estabeleça os objectivos
- Identifique o software que vais utilizar
- Planifique:
  - a produção de materiais
  - a utilização de materiais em contexto educativo
- Se o projecto for de grupo, identifique os elementos do grupo

Bom trabalho! Se precisar de ajuda, estamos todos aqui para isso...

**Figura II.44** - Curso N3 – Excerto incompleto do recurso Tarefas


Nos fóruns de “Apresentação” e “Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem” utilizaram-se os mesmos textos introdutórios do curso N1,

com proximidade alta, tendo sido retiradas as pistas de proximidade visual - **Figura II.45.**

<a href="#">Fórum de Apresentação</a>	<p>Olá! Vamos falar um pouco sobre a nossa pessoa, de modo a que nos possamos conhecer de forma mais próxima, já que o nosso objectivo é o de aprendermos o máximo uns com os outros. Concordam?</p> <p>Então, basta clicar em "adicione um novo tópico de discussão", preencher o assunto, escrever ...</p>
<a href="#">A Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem</a>	<p>Comente esta afirmação sobre o computador:</p> <p><i>"O computador pode e deve ser visto como uma ferramenta cognitiva que pode facilitar a estruturação do trabalho, viabilizando a descoberta, oferecendo condições propícias para a construção do conhecimento".</i></p> <p>Vamos a isso?</p>

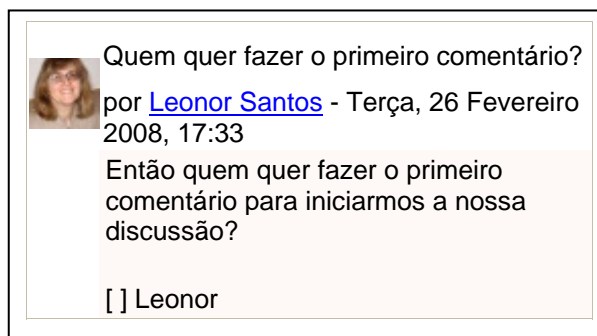
**Figura II.45** - Curso N3 – “Fórum de Apresentação” e “Fórum “A Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem”

O texto de iniciação ao fórum de apresentação é o mesmo do curso N1, mantendo-se as pistas de proximidade linguística e retiradas as pistas de proximidade visual - **Figura II.46.**

	<p><b>Apresentação</b></p> <p>por <a href="#">Leonor Santos</a> - Terça, 26 Fevereiro 2008, 17:17</p> <p>Olá a todos!</p> <p>Sou a terceira filha de uma prole de nove irmãos! Confesso que a família, onde nasci, foi a minha principal escola de vida ... amor, disciplina, responsabilidade, inveja, solidariedade, brincadeira, luta, competição, ... um clã à moda antiga!</p> <p>Sou casada e tenho apenas um filho, engenheiro informático, que casou com uma linda turca, que mo levou e agora vive na Turquia...</p> <p>Gosto de ensinar, mas sobretudo de aprender, de criar novos projectos, de ler, de estar com a família e com os amigos, de viajar, de cinema, de ioga e ... de estar ligada a tudo isto, através do meu PC!</p> <p>Até logo!</p> <p>Leonor</p>
---	--

**Figura II.46** - Curso N3 – Fórum de Apresentação - Apresentação da formadora

O mesmo procedimento se tomou com o texto de iniciação ao fórum “Iniciação das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem” - *Figura II.47*.

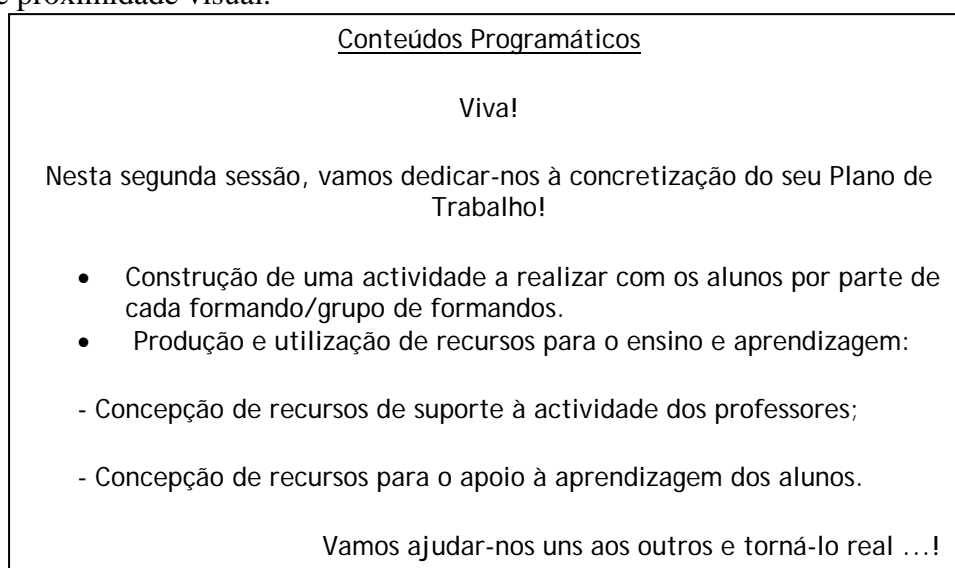


*Figura II.47* - Curso N3 – “Fórum A Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem”  
– Início do Fórum

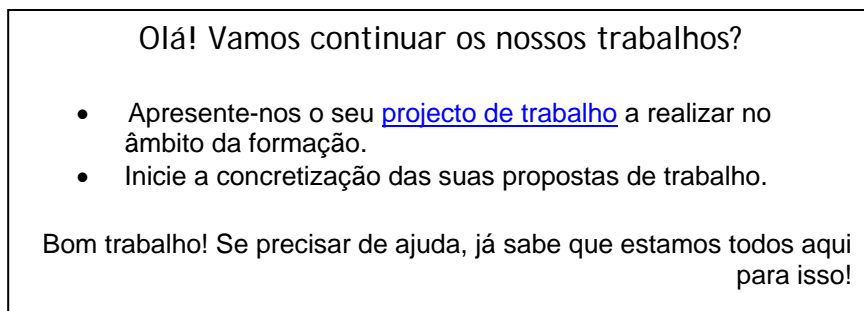
#### 3.2.4.4 Tópico 3 – 2ª Sessão do curso

Neste tópico, o título é de baixa proximidade visual, como todos os títulos neste curso.

Os “Conteúdos programáticos” (*Figura II.48*) e as “Tarefas” (*Figura II.49*) mantiveram os textos de proximidade linguística alta e foram-lhes retiradas as pistas de proximidade visual.

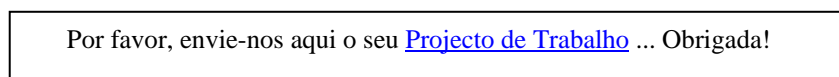


*Figura II.48* - Curso N3 – Sessão 2 – Conteúdos programáticos



**Figura II.49** - Curso N3 – Sessão 2 – Tarefas

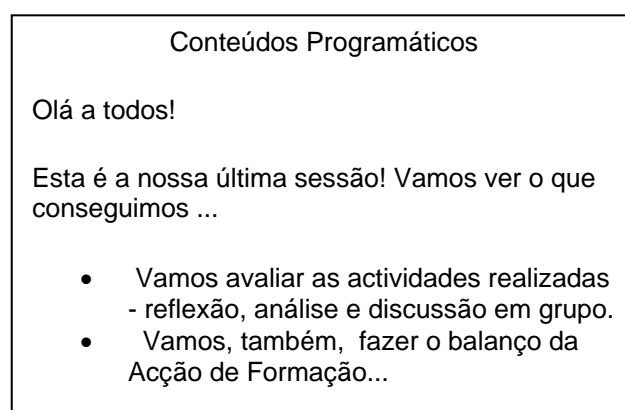
O texto para entrega do “Projecto de trabalho” também é o mesmo do curso N1, sem pistas de proximidade visual - **Figura II.50**:



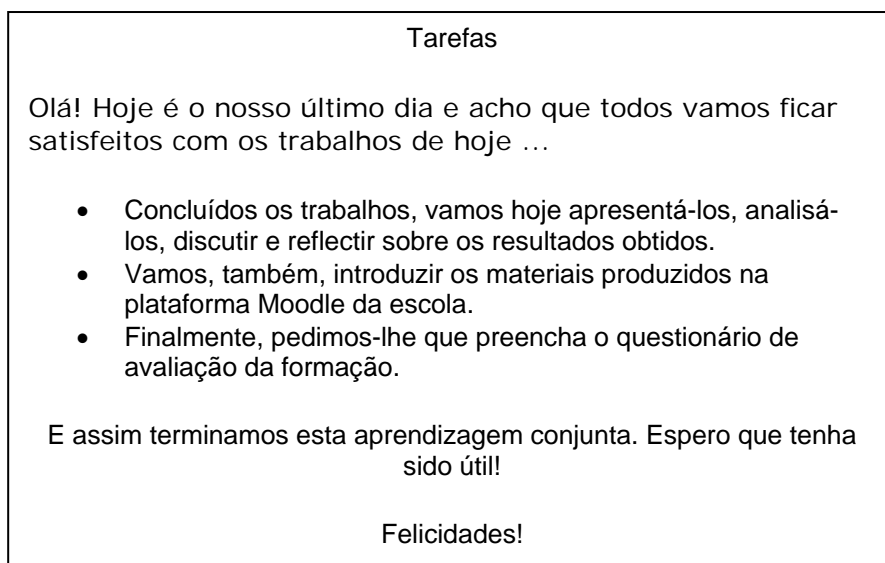
**Figura II.50** - Curso N3 - envio de Projecto de Trabalho

#### **3.2.4.5 Tópico 4 – 3ª Sessão do curso**

Tal como nos dois tópicos e sessões anteriores, este tópico apresenta a mesma apresentação linguística do curso N1, com pistas de proximidade alta e apresentação de proximidade visual baixa, para os “Conteúdos programáticos” (**Figura II.51**) e as “Tarefas” (**Figura II.52**).



**Figura II.51** - Curso N3 – Sessão 3 – Conteúdos Programáticos



**Figura II.52** - Curso N3 – Sessão 3 – Tarefas

#### **3.2.4.6 Tópico 5 – Materiais de Apoio à Formação**

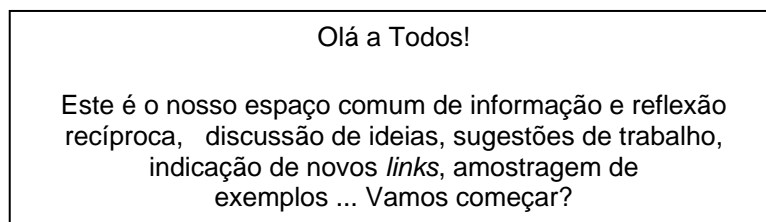
O tópico cinco apresenta baixa proximidade visual no título e não tem pistas de proximidade linguística *Figura II.53*).

**Materiais de Apoio à Formação**

**Figura II.53** - Curso N3 – Título do tópico 5

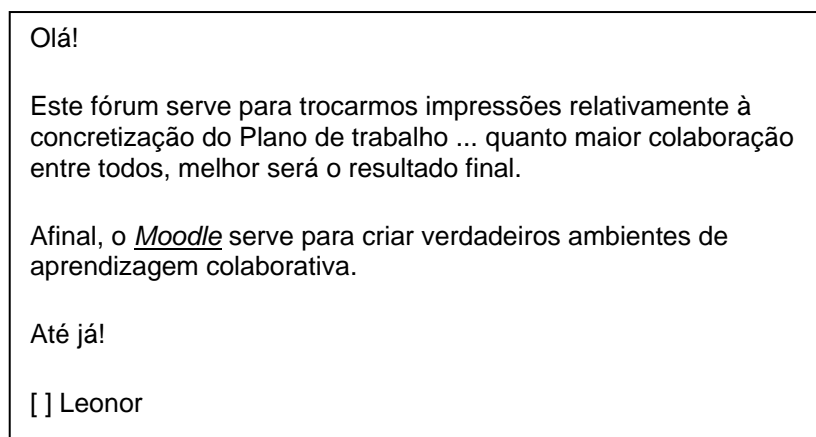
#### **3.2.4.7 Tópico 6 – Espaço Interacção**

O tópico seis, o último e dedicado à interacção entre os formandos, apresenta igual apresentação visual com pistas de proximidade baixas e idêntica apresentação de proximidade linguística alta no “Fórum Geral”, com cumprimentos e linguagem de “aproximação ao outro” ou “do outro para mim” - *Figura II.54*.



**Figura II.54** - Curso N3 – Etiqueta do Fórum Geral

De igual forma, o texto de início de discussão, neste fórum, apresenta baixa proximidade visual e pistas de alta proximidade linguística - **Figura II.55**.



**Figura II.55** - Curso N3 – “Fórum Geral” – início de discussão

### **3.2.5 O sítio N4 com Baixa Proximidade Visual e Baixa Proximidade Linguística (BB)**

#### **3.2.5.1 Tópico 0 – Título do curso**

Este curso foi manipulado de forma a conter o menos possível de pistas de proximidade visual e o mínimo de pistas de proximidade linguística.

Tal como no curso N3, relativamente à apresentação visual, não existem imagens, gráficos, cores ou fotos; o texto não tem formatação especial e foi usado o tipo de letra Trebuchet, normal, do Moodle e a cor preta.



O sumário apresenta apenas o título do curso com letra Trebuchet tamanho 1, a negrito (única pista alta) - *Figura II.56*.

A UTILIZAÇÃO DAS TIC NOS PROCESSOS DE ENSINO APRENDIZAGEM

*Figura II.56 - Curso N4 – Título do curso*

Neste espaço, tal como em todas as versões do curso, foram criadas as actividades de fórum “Placard da Turma” e “Ciber Café”.

O “Placard da turma” foi construído, na sua introdução, com o mesmo texto utilizado no curso N2, relativamente às pistas baixas de proximidade linguística, mas com letra Trebuchet normal tamanho 3 e cor preta, para a baixa proximidade visual, tal como no curso N3 - *Figura II.57*.

Informações e notícias

*Figura II.57 - Curso N4 – Introdução ao fórum “Placard da turma”*

A formadora deu início ao fórum utilizando as pistas de baixa proximidade linguística, com texto igual ao do curso N2 e com letra Trebuchet normal tamanho 3 e cor preta, para a baixa proximidade visual, tal como no curso N3 - *Figura II.58*.

“Espaço dedicado a informações e notícias formais importantes”.

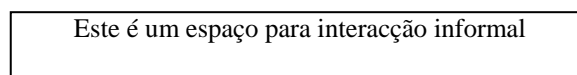
*Figura II.58 - Curso N4 – Início do fórum do “Placard da turma”*

O fórum do “Ciber Café” foi construído, na sua introdução, com o mesmo texto utilizado no curso N2, relativamente às pistas baixas de proximidade e com letra Trebuchet normal tamanho 3 e cor preta, para a baixa proximidade, tal como no curso N3 - *Figura II.59*.

Espaço para uma pausa e descontração

*Figura II.59 - Curso N4 – Introdução ao fórum “Ciber Café”*

A formadora deu início ao fórum utilizando pistas de baixa proximidade linguística, com texto igual ao do curso N2, mas com letra Trebuchet normal tamanho 3 e cor preta, para a baixa proximidade visual, como no curso N3 - *Figura II.60*.



Este é um espaço para interação informal

*Figura II.60 - Curso N4 – Início do fórum do “Ciber Café”*

#### **3.2.5.2 Tópico 1 – Organização e desenvolvimento da formação**

O título do tópico, apresenta baixa apresentação visual, com o tipo de letra Trebuchet, normal, do Moodle e a cor preta - *Figura II.61*.



ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO

*Figura II.61 - Curso N4 – Título do tópico1*

O texto apresentado pela formadora contém pistas de proximidade visual baixa, como no curso N3, sem foto, enquanto a linguagem utilizada, igual à do curso N2, remete para pistas de baixa proximidade, sem cumprimentos, formal, sem variações na expressividade, sem expressões de solidariedade - *Figura II.62*.

Esta formação é dedicada à construção de materiais didácticos para usar com os alunos, online ou não, ou para utilização pessoal na actividade profissional.

Informação sobre a Acção de Formação:

[quadro de referência,](#)

[objectivos,](#)

[conteúdos da acção,](#)

[metodologia,](#)

[avaliação,](#)

[calendarização](#)

**Figura II.62** - Curso N4 – Tópico1 - texto etiqueta

O fórum “Dúvidas e esclarecimentos” apresenta o mesmo texto do curso N2, com pistas linguísticas de baixa proximidade, e baixas pistas de proximidade visual como o curso N3 - **Figura II.63**.

Este fórum serve para tirar dúvidas e pedir esclarecimentos sobre a organização do curso.

**Figura II.63** - Curso N4 – Introdução ao fórum “Dúvidas e esclarecimentos”

A formadora deu início ao fórum utilizando baixa proximidade linguística, igual ao curso N2, sem cumprimentos nem despedidas e baixas pistas de proximidade visual como o curso N3 - **Figura II.64**.

Aqui podem pôr as vossas dúvidas.

**Figura II.64** - Curso N4 – Início do fórum “Dúvidas e esclarecimentos”

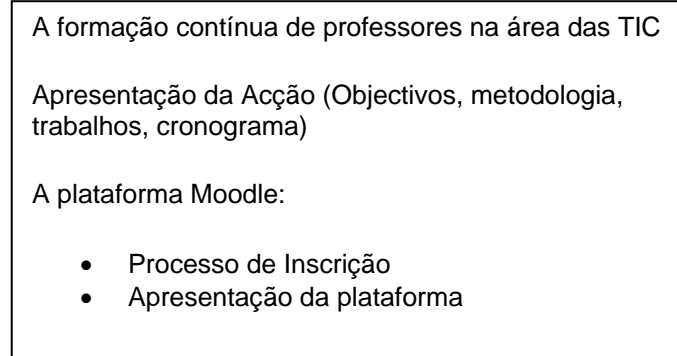
### 3.2.5.3 Tópico 2 – 1ª Sessão do curso

Este tópico tem apresentação visual de baixa proximidade no título. Foram criadas as mesmas actividades e fóruns, tal como nos cursos N1, N2 e N3 - **Figura II.65**.

Sessão 1

**Figura II.65** - Curso N4 – Título do tópico 2

Nos “Conteúdos programáticos” (**Figura II.66**) e nas “Tarefas” (**Figura II.67**), não existem pistas de proximidade visual. Também não foram criadas pistas de proximidade linguística. Tal como no curso N2, não existem cumprimentos, nem a formadora se dirige directamente aos formandos, apenas são enunciados os conteúdos e as tarefas, com uso de substantivos (ex. “Apresentação”) ou verbos no infinito (ex. “Editar o seu perfil”).



**Figura II.66** - Curso N4 - Tópico 2 - Conteúdos Programáticos

Editar o seu perfil de participante.

- Seleccionar na coluna da esquerda "Editar perfil". Completar os seus dados e não esquecer a fotografia.

---

Elaborar o seu [projecto de trabalho](#) a realizar no âmbito da formação:

- Identificar:  
o contexto  
as necessidades ou área de intervenção
- Estabelecer os objectivos
- Identificar o software que vai utilizar
- Planificar:  
a produção de materiais  
a utilização de materiais em contexto educativo
- Se o projecto for de grupo, identificar os elementos do grupo

---

Participar nos fóruns:

- [Fórum de apresentação](#)
- [A utilização das TIC nos processos de Ensino Aprendizagem](#)

---

- Apresentação de experiências de utilização das TIC como instrumento didáctico
- Potencialidades das TIC no processo de ensino-aprendizagem
- Estratégias de utilização das TIC na sala de aula, adaptadas aos espaços e equipamentos disponíveis nas escolas.

**Figura II.67** - Curso N4 – Tópico 2 – 1ª sessão – Tarefas

Nos fóruns de “Apresentação” e “Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem” utilizaram-se os mesmos textos introdutórios do curso N2, sem proximidade alta, tendo sido retiradas as pistas de proximidade visual - **Figura II. 68.**

<a href="#">Fórum de Apresentação</a>	Procurar, de forma breve, falar um pouco de si. Escrever, para isso, uma mensagem. (clicar em adicione um novo tópico de discussão).
<a href="#">A Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem</a>	Comentar esta afirmação: <i>"O computador pode e deve ser visto como uma ferramenta cognitiva que pode facilitar a estruturação do trabalho, viabilizando a descoberta, oferecendo condições propícias para a construção do conhecimento".</i>

**Figura II.68** - Curso N4 – “Fórum de Apresentação” e “Fórum A Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem”

O texto de iniciação ao fórum de apresentação é o mesmo do curso N2, mantendo-se as pistas de baixa proximidade linguística e baixa proximidade visual - **Figura II.69.**

Para além da formação académica indicada no perfil, dedico-me à leitura, à prática de ioga e ao cinema.  Leonor
---

**Figura II.69** - Curso N4 – Fórum de Apresentação - Apresentação da formadora

O mesmo procedimento se tomou com o texto de iniciação ao fórum “Iniciação das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem” - **Figura II.70.**

Faça aqui o seu comentário à frase supracitada.  Leonor
---

**Figura II.70** - Curso N4 – “Fórum A Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem” – Início do Fórum

#### 3.2.5.4 Tópico 3 – 2ª Sessão do curso

Neste tópico, o título é de baixa proximidade visual, como todos os títulos neste curso - *Figura II.71*.

##### Sessão 2

*Figura II.71 - Curso N4 – Título do tópico 3*

Nos “Conteúdos programáticos” (*Figura II.72*) e nas “Tarefas” (*Figura II.73*), não existem pistas de proximidade visual ou linguística.

Construção de uma actividade a realizar com os alunos por parte de cada formando/grupo de formandos.

Produção e utilização de recursos para o ensino e aprendizagem:

- Concepção de recursos de suporte à actividade dos professores;
- Concepção de recursos para o apoio à aprendizagem dos alunos.

*Figura II.72 - Curso N4 – Sessão 2 – conteúdos programáticos*

Apresentar o [projecto de trabalho](#) a realizar no âmbito da formação.

Concretização das propostas de trabalho apresentadas.

*Figura II.73 - Curso N4 - Sessão 2 – Tarefas*

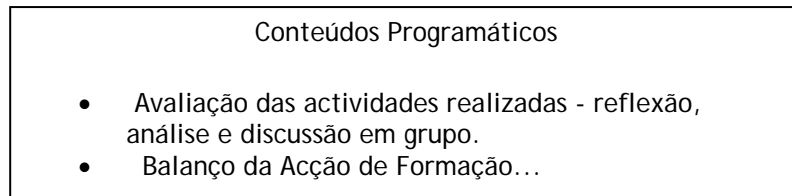
#### 3.2.5.5 Tópico 4 – 3ª Sessão do curso

Neste tópico, o título é de baixa proximidade visual, como todos os títulos neste curso - *Figura II.74*.

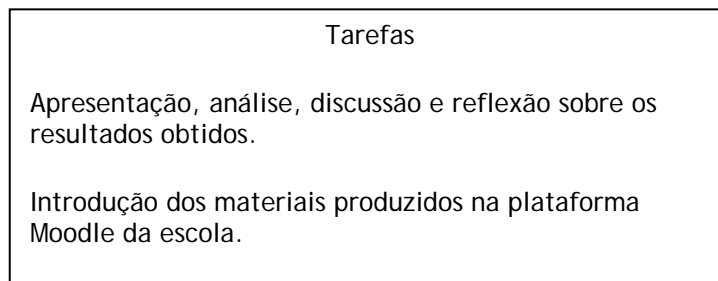
##### Sessão 3

*Figura II.74 - Curso N4 - Sessão 3 - título do tópico 4*

As pistas baixas de proximidade visual e linguística mantêm-se nos “Conteúdos programáticos” (*Figura II.75*) e nas “Tarefas” - *Figura II.76*).



*Figura II.75 - Curso N4 - Sessão 3 - Conteúdos Programáticos*



*Figura II.76 - Curso N4 – Sessão 3 – Tarefas*

### **3.2.5.6 Tópico 5 – Materiais de Apoio à Formação**

O título do tópico cinco mantém baixa proximidade visual - *Figura II.77*.



*Figura II.77 - Curso N4 – título do tópico 5*

### **3.2.5.7 Tópico 6 – Espaço Interacção**

O título do tópico seis mantém baixa proximidade visual e linguística - *Figura II.78*.



Este tópico, o último e dedicado à interacção entre os formandos, contém pistas baixas de proximidade visual e linguística, na etiqueta do “Fórum Geral” (*Figura II.79*) e do início da interacção da formadora - *Figura II.80* .

**Espaço de Interacção**

*Figura II.78 - Curso N4 – Título do tópico 6*

Espaço comum de conversa e reflexão.

*Figura II.79 - Curso N4 – Etiqueta do Fórum Geral*

Este fórum serve para trocar impressões relativamente à concretização do plano de trabalho ...

Leonor

*Figura II.80 - Curso N4 – “Fórum Geral” – início de discussão*

### **3.3 Instrumento de Recolha de Dados – O Questionário – Construção e Aplicação**

#### **3.3.1 Recolha dos dados**

A recolha dos dados para análise foi feita através de um questionário quantitativo, construído segundo a técnica de Diferencial Semântico de Osgood, técnica desenvolvida por Osgood, Suci e Tannenbaum em 1957 (cf. Brandalise, 2005). Nesta técnica, os respondentes assinalam as suas preferências, em relação ao objecto de pesquisa, numa escala de sete pontos que revela a intenção e direcção da percepção. “As extremidades da escala são ancoradas por um par de adjectivos polarizados ou declarações adjectivas, com a alternativa “neutro” no centro.” (Brandalise, 2005).

O questionário é constituído por 6 escalas de sete pontos, ancoradas em pares de adjectivos ou frases de sentido bipolar. Tentou-se (tradução dos originais em inglês feita pela autora e orientador deste estudo) utilizar os diferenciais semânticos previamente testados em estudos de autores referência como O'Sullivan et al. (2004), Gunawardena (1995), Kreijns et al. (2005), McCroskey e Young (1981), McCroskey et al. (1996), Teven e McCroskey (1997).

### ***3.3.2 Modo de apresentação das Escalas***

Houve o cuidado de alternar, na maioria dos casos, os aspectos negativos ou positivos dos pares bipolares, para evitar que os respondentes assinalassem, tendencialmente, para um dos lados.

Para simplificar a forma de responder ao questionário em ficheiro “Word”, assinalando com uma cruz, preferiu-se a apresentação dos sete pontos das escalas sob a forma de tabelas vazias entre os itens bipolares, em detrimento da atribuição de valores numéricos ou a utilização de pontos a seleccionar.

#### ***3.3.2.1 Escala de Percepção de Proximidade***

A primeira escala de 10 itens apresentada sob a forma de diferenciais semânticos visava testar as percepções sobre a proximidade do curso, segundo O'Sullivan et al. (2004).

Foram usados os seguintes adjectivos bipolares: convidativo/não convidativo; opaco/transparente; aberto/fechado; antipático/simpático; próximo/distante; desinteressante /interessante; acessível/inacessível; inexpressivo/expressivo; amigável/não amigável; frio/caloroso - como se pode ver na *Figura II.81*.

A consigne utilizada foi “*Considero o que vi como ...*”.

**Escala 1 - Percepções sobre Proximidade**

convidativo								não convidativo
opaco								transparente
aberto								fechado
antipático								simpático
próximo								distante
desinteressante								interessante
acessível								inacessível
inexpressivo								expressivo
amigável								não amigável
frio								caloroso

**Figura II.81** - Diferenciais semânticos para testar as percepções sobre as pistas de proximidade (O’Sullivan et al., 2004).

### 3.3.2.2 Escala de Presença Social

A segunda escala de 15 itens, apresentada sob a forma de diferenciais semânticos, visava medir a presença social segundo Gunawardena (1995, cf. Kreijns et al, 2005).

Foram usados os seguintes adjectivos bipolares: estimulante/aborrecido; impessoal/pessoal; sociável/pouco sociável; insensível/sensível; colorido/descolorido; apelativo/não apelativo; não interactivo/interactivo; activo/passivo; não fiável/fiável; humano/desumano; não imediato/imediato; fácil/difícil; ineficaz/ eficaz; não ameaçador/ ameaçador; não prestável/ prestável -

**Figura II.82.**

A consigne utilizada foi “*Considero o que vi como ...*”.

**Escala 2 - Percepções sobre Presença Social**

estimulante								aborrecido
impessoal								peçoal
sociável								pouco sociável
insensível								sensível
colorido								descolorido
apelativo								não apelativo
não interactivo								interactivo
activo								passivo
não fiável								fiável
humano								desumano
não imediato								imediato
fácil								difícil
ineficaz								eficaz
não ameaçador								ameaçador
não prestável								prestável

**Figura II.82** - Escala de diferenciais semânticos de Gunawardena ( 1995) para medir a presença social.

### 3.3.2.3 Escala de Credibilidade do Professor

A terceira escala de 14 itens apresentada sob a forma de diferenciais semânticos visava testar as percepções dos respondentes sobre a credibilidade do professor/formador, nas perspectivas do “carácter” e da “competência”, seguindo o modelo de McCroskey e Young (1981).

Foram usados os seguintes adjectivos bipolares: comunicativo/ não comunicativo; não compreensivo/ compreensivo; inteligente/ não inteligente; não profissional/ profissional; experiente/ inexperiente; desinformado/ informado; competente/ incompetente; apagado/ brilhante; correcto/ arrevesado; desonesto/ honesto; não egoísta/ egoísta; antipático/ simpático; com carácter / sem carácter; indigno de confiança/ digno de confiança - **Figura II.83**.

A consigne utilizada foi “A partir do que vi, parece-me que o professor/formador é ...”

### Escala 3 - Percepções sobre a Credibilidade do Professor

comunicativo								não comunicativo
não compreensivo								compreensivo
inteligente								não inteligente
não profissional								profissional
experiente								inexperiente
desinformado								informado
competente								incompetente
apagado								brilhante
correcto								arresvesado
desonesto								honesto
não egoísta								egoísta
antipático								simpático
com carácter								sem carácter
indigno de confiança								digno de confiança

**Figura II.83** - Escala de diferenciais semânticos para testar as percepções dos respondentes sobre a credibilidade do professor/formador, segundo modelo de McCroskey e Young (1981)

#### 3.3.2.4 Escala de Interesse Percebido

A quarta escala de 10 itens apresentada sob a forma de diferenciais semânticos visava testar as percepções dos respondentes sobre o “interesse percebido” (perceived caring), segundo o modelo de Teven e McCroskey (1997).

Foram usadas as seguintes expressões bipolares relativamente ao professor/formador: preocupa-se com o formando/ não se preocupa com o formando; vai de encontro aos interesses do formando/ não vai de encontro aos interesses do formando; é centrado em si próprio/ não é centrado em si próprio; não está preocupado com o formando/ está preocupado com o formando; é sensível/ é insensível; não é empático/ é empático; é compreensivo/ não é

compreensivo; é não atento/ é atento; compreende como o formando se sente/ não compreende como o formando se sente; não compreende a maneira de pensar do formando/ compreende a maneira de pensar do formando - **Figura II.84.**

A consigne utilizada foi “A partir do que vi, parece-me que o professor/formador ...”

**Escala 4 - Percepções sobre o Interesse Percebido**

Se preocupa com o formando								não se preocupa com o formando
vai de encontro aos interesses do formando								não vai de encontro aos interesses do formando
é centrado em si próprio								não é centrado em si próprio
não está preocupado com o formando								está preocupado com o formando
é sensível								é insensível
não é empático								é empático
é compreensivo								não é compreensivo
é não atento								é atento
compreende como o formando se sente								não compreende como o formando se sente
não compreende a maneira de pensar do formando								compreende a maneira de pensar do formando

**Figura II.84** - Escala de diferenciais semânticos para medir as percepções dos respondentes sobre o “interesse percebido” (Teven e McCroskey, 1997).

### 3.3.2.5 Escala de Atitude sobre Conteúdo do Curso

A quinta escala utilizada é uma escala de atitude face aos conteúdos do curso, utilizada por McCroskey et al. (1996).

É uma escala de 4 itens apresentada sob a forma de diferenciais semânticos. Foram usadas as seguintes expressões bipolares relativamente ao curso/acção de formação: é bom/ é mau; não vale a pena/ vale a pena; é adequado/ é inadequado; é negativo/ é positivo - **Figura II.85.**

A consigne utilizada foi “A minha atitude sobre o conteúdo deste curso...”

#### Escala 5 – Atitude face ao Conteúdo do Curso

é bom								é mau
não vale a pena								vale a pena
é adequado								é desadequado
é negativo								é positivo

**Figura II.85** - Escala de diferenciais semânticos para medir quais as percepções dos respondentes sobre o curso, segundo o modelo usado por McCroskey et al.(1996).

#### 3.3.2.6 Escala de Motivação para Frequentar o Curso

A sexta escala utilizada é uma escala sobre a probabilidade percebida de inscrição no curso, utilizada por McCroskey et al. (1996).

É uma escala de 4 itens apresentada sob a forma de diferenciais semânticos. Foram usadas as seguintes expressões bipolares relativamente ao curso/acção de formação: é muita/ é pouca; é impossível/ é possível; é provável/ é improvável; não o faria/ fá-lo-ia - **Figura II.86**.

A consigne utilizada foi “A probabilidade de eu me inscrever num curso online deste tipo, se me fosse dada a oportunidade e se eu tivesse tempo para tal ...”

#### Escala 6 – Motivação para Frequentar o Curso

é muita								é pouca
é impossível								é possível
é provável								é improvável
não o faria								fá-lo-ia

**Figura II.86** - Escala de diferenciais semânticos para medir quais as percepções dos respondentes sobre a probabilidade do aluno/formando se inscrever num curso online idêntico (McCroskey et al., 1996).

#### 3.3.3 Resumo das Escalas

No *Quadro II.3* da página seguinte apresenta-se um Quadro-Resumo da caracterização das Escalas apresentadas.

## RESUMO DAS ESCALAS

Conceito	N.º da questão	Modelos / Referências	Diferenciais Semânticos
Proximidade	7	O'Sullivan et al. (2004)	convitativo/não convitativo; opaco/transparente; aberto/fechado; antipático/ simpático; próximo/distante; desinteressante/interessante; acessível/inacessível; inexpressivo/ expressivo; amigável/não amigável; frio/caloroso
Presença social	7	Gunawardena, (Kreijns et al, 2005),	estimulante/ aborrecido; impessoal/ pessoal; sociável/ pouco sociável; insensível/ sensível; colorido/ descolorido; apelativo/ não apelativo; não interactivo/ interactivo; activo/ passivo; não fiável/ fiável; humano/ desumano; não imediato/ imediato; fácil/ difícil; ineficaz/ eficaz; não ameaçador/ ameaçador; não prestável/ prestável
Credibilidade do professor/ formador	8	McCroskey e Young (1981)	comunicativo/ não comunicativo; não compreensivo/ compreensivo; inteligente/não inteligente; não profissional/ profissional; experiente/ inexperiente; desinformado/ informado; competente/ incompetente; apagado/ brilhante; correcto/ arresado; desonesto/ honesto; não egoísta/ egoísta; antipático/ simpático; com carácter / sem carácter; indigno de confiança/ digno de confiança
“Interesse percebido” (perceived caring) relativamente ao professor/ formador	9	Teven e McCroskey (1997)	preocupa-se com o formando/ não se preocupa com o formando; vai de encontro aos interesses do formando/ não vai de encontro aos interesses do formando; é centrado em si próprio/ não é centrado em si próprio; não está preocupado com o formando/ está preocupado com o formando; é sensível/ é insensível; não é empático/ é empático; é compreensivo/ não é compreensivo; é não atento/ é atento; compreende como o formando se sente/ não compreende como o formando se sente; não compreende a maneira de pensar do formando/ compreende a maneira de pensar do formando
Atitude sobre os conteúdos	10	McCroskey et al. (1996)	é bom/ é mau; não vale a pena/ vale a pena; é adequado/ é desadequado; é negativo/ é positivo
Motivação para frequentar o curso	11		é muita/ é pouca; é impossível/ é possível; é provável/ é improvável; não o faria/ fá-lo-ia

**Quadro II.3** - Resumo dos conceitos e diferenciais semânticos contidos nas escalas



## **4 AMOSTRA E PROCEDIMENTO**

### **4.1 Construção da amostra**

A nossa amostra é constituída por 60 sujeitos. Os sujeitos são professores do ensino básico e secundário, na sua maioria, embora tenhamos considerado respostas de 3 psicólogas, 4 alunos de mestrado em “Pedagogia do E-Learning”, 1 educadora infantil e 1 professora empresária.

As competências requeridas, bem como o tempo necessário ao respondente, para responder aos questionários, para além dos nossos constrangimentos no tempo, levou-nos a considerar, no total, 60 respostas: 15 respostas para cada um dos 4 questionários N1, N2, N3 e N4 ( $15 \times 4 = 60$ ).

Por razões de acessibilidade e rapidez no tempo, dada a relativa complexidade que envolvia o processo de visionamento do curso e resposta ao questionário, a maioria dos respondentes pertencem à mesma escola (escola básica de 2º e 3º ciclo).

### **4.2 Procedimento**

Os questionários foram passados entre Abril e Julho de 2008, através de e-mail. Com o mail seguiam dois anexos: um documento em Word com as Instruções a seguir e outro documento em Word com o Questionário.

Aos sujeitos era pedida a sua disponibilidade e colaboração para visitar o curso online na plataforma Moodle, no endereço <http://www.mbmendes.net/> e explorá-lo durante cerca de 15/20 minutos. Logo de seguida, pedia-se-lhes que respondessem ao questionário que se juntava em anexo.

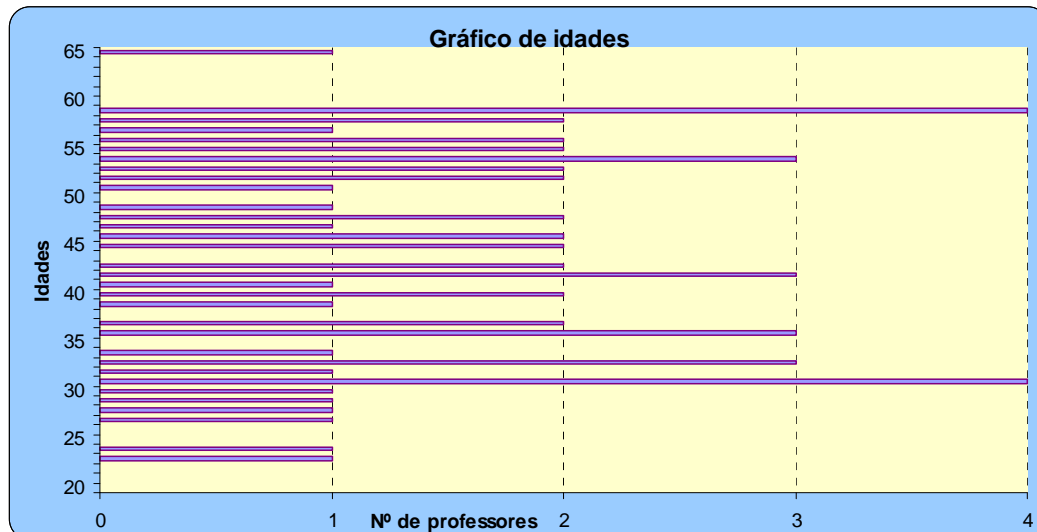
Para assegurar o anonimato e a confidencialidade das respostas aos questionários, foi criada uma conta de e-mail com o seguinte endereço: [amostra2008@gmail.com](mailto:amostra2008@gmail.com).

Os 4 cursos N1, N2, N3 e N4 foram distribuídos de forma aleatória pelos sujeitos.

Nem todos os sujeitos responderam a todas as questões, conforme veremos nos quadros e gráficos que iremos apresentar nos pontos seguintes.

### 4.3 Caracterização da amostra segundo o perfil dos respondentes

#### 4.3.1 Por Idade

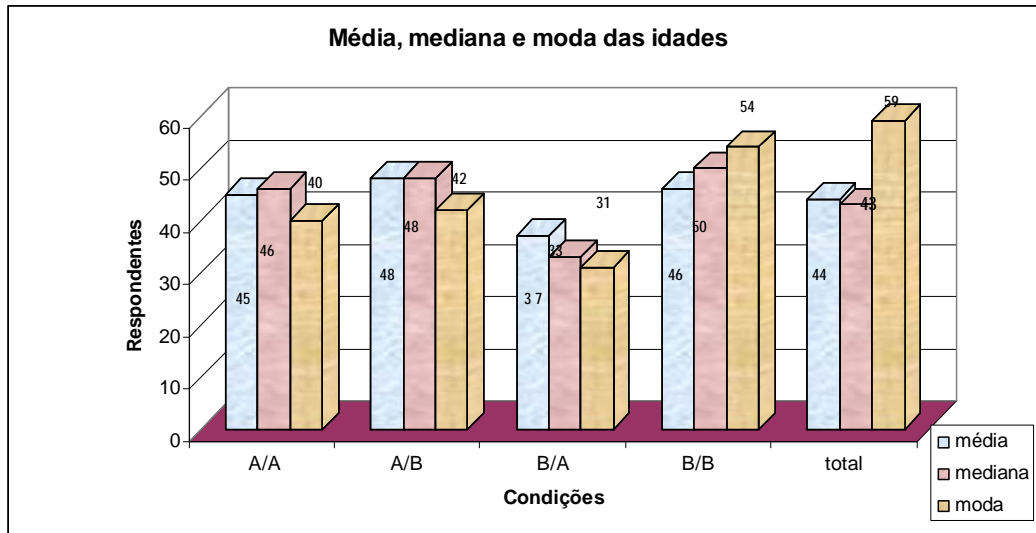


**Figura II.87** – Cronograma das idades dos respondentes

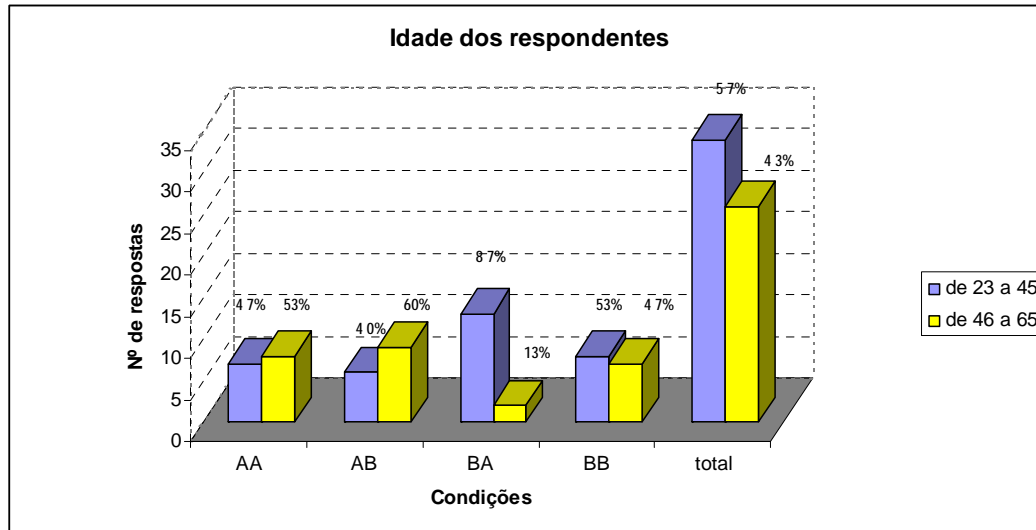
A idade mais baixa é de 23 anos e a mais alta é de 65 anos (**Figura II.87**).

A idade média da totalidade dos professores respondentes ao questionário é de 44 anos. A mediana das idades é 43 anos e a moda geral é 59 anos - **Figura**

## II.88.



*Figura II.88 – Distribuição da média, mediana e moda das idades*

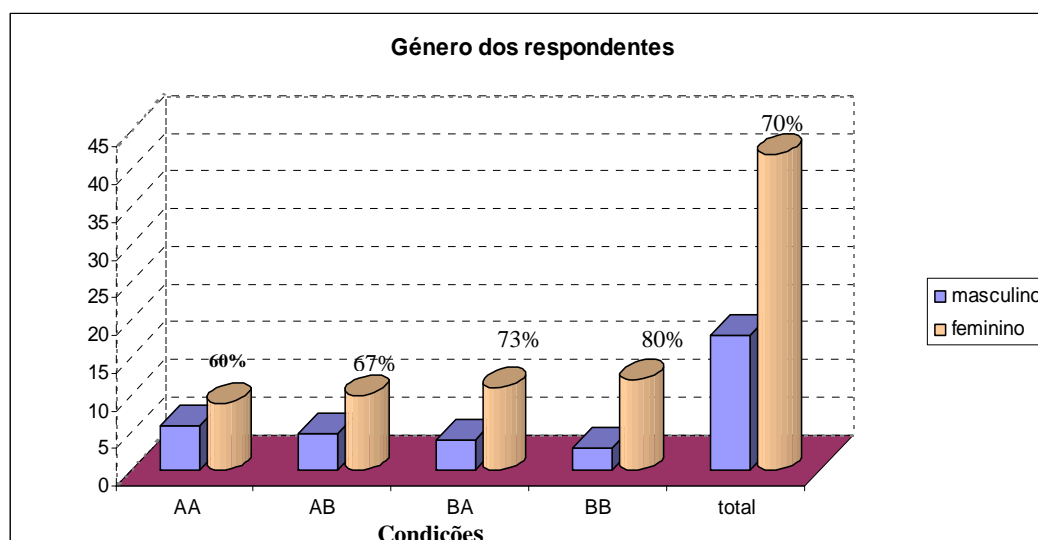


*Figura II.89 - Distribuição dos elementos da amostra experimental, consoante a idade*

Na **Figura II.89** podemos ver que a maior percentagem, da totalidade dos respondentes, se situa nas idades entre 23 e 45 anos (57%). No entanto, este resultado não se distribui de igual modo pelas quatro condições. Na condição com

pistas de proximidade altas (AA), bem como na condição com pistas visuais altas e linguísticas baixas (AB), verifica-se uma ligeira maioria de respondentes das faixas etárias mais idosas, 46 a 65 anos. Pelo contrário, nas outras duas condições verifica-se uma percentagem mais elevada de respondentes das faixas etárias mais jovens, 23 a 45 anos. Na condição de pistas visuais baixas e linguísticas altas (BA), a grande maioria dos respondentes (87%) situa-se nas faixas etárias jovens.

#### 4.3.2 Por género



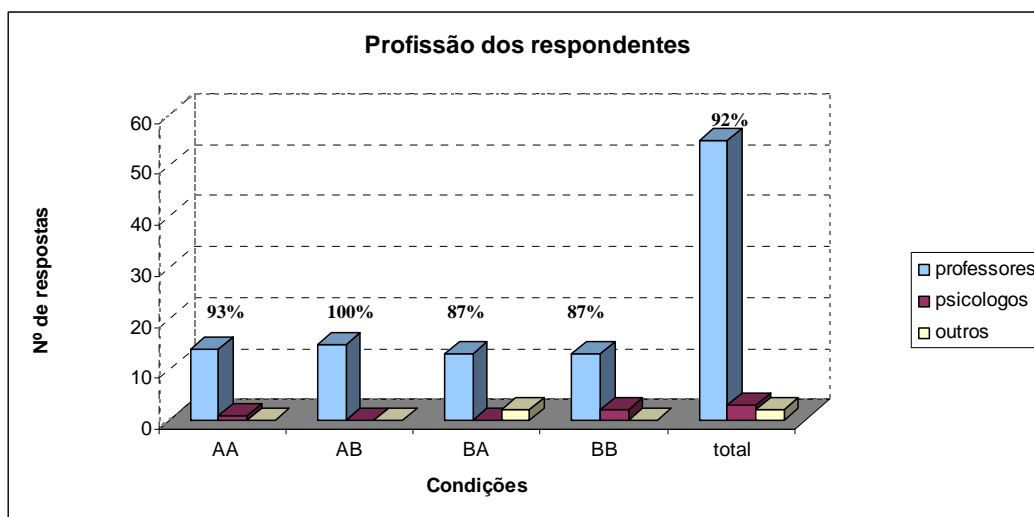
**Figura II.90** - Distribuição dos elementos da amostra experimental, consoante o género

A amostra dos respondentes aos questionários é constituída por um total de 70% de inquiridos femininos, predominância que se distribui de forma idêntica pelas quatro condições, sendo a condição de pistas de proximidade visual e linguística altas (AA) a que apresenta um pouco menos de disparidade entre os géneros (60% femininos). Estes resultados de predominância do género feminino vão de encontro à realidade que se verifica nas profissões dos elementos inquiridos, em geral (Figura II.90).

#### 4.3.3 Por Profissão

A amostra é constituída por :

- 1 Educadora Infantil
- 1 professora do 1º ciclo do ensino básico
- 18 professores do 2º ciclo do ensino básico
- 20 professores do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário
- 1 professor do ensino superior
- 1 professora do ensino especial
- 3 psicólogas
- 4 alunos do mestrado em Pedagogia do E-Learning
- 1 professora empresária
- 10 questionários sem resposta



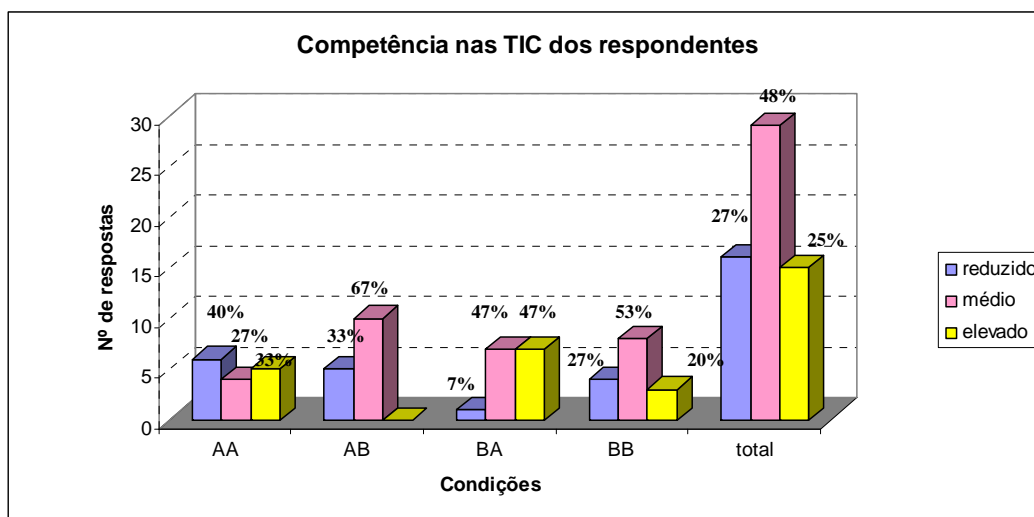
**Figura II.91** - Distribuição dos elementos da amostra experimental, consoante a profissão

A **Figura II.91** mostra que a grande maioria dos respondentes considerados foram professores (92%). Estes resultados distribuem-se de igual modo entre as quatro condições. Algumas psicólogas responderam aos questionários dos cursos com pistas de proximidade visuais e linguísticas altas (AA) e baixas (BB).

#### 4.3.4 Por habilitação académica

Todos os respondentes possuem o grau de licenciatura, à excepção de um respondente no curso da condição AB com um bacharel e dois respondentes no curso da condição BA com um bacharel e um mestrado.

#### 4.3.5 Por grau de competência como utilizador das TIC



**Figura II.92** - Distribuição dos elementos da amostra experimental, consoante o grau de competência como utilizador das TIC

A **Figura II.92** mostra que a maioria relativa da totalidade dos respondentes diz possuir um grau médio de competências como utilizador das TIC (48%), embora a distribuição deste resultado não seja homogénea entre as quatro condições.

A maioria dos respondentes ao questionário do curso com pistas de proximidade altas (AA) diz possuir um conhecimento reduzido do uso das TIC

(40%), seguido do grupo que diz ter competência elevada no uso das TIC (33%) e apenas 27% diz ter um grau médio de competência no uso das TIC.

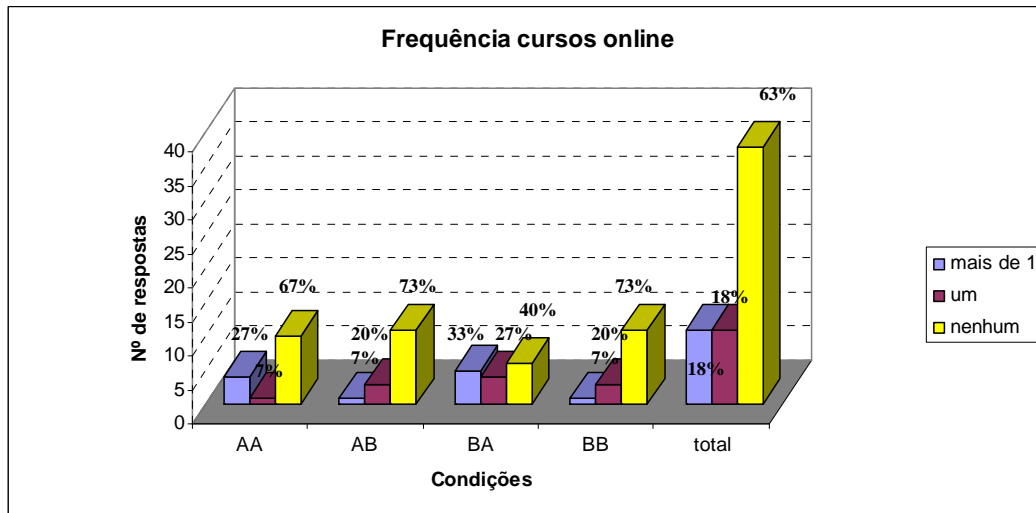
A maioria dos respondentes ao questionário do curso com pistas de proximidade visual alta e linguística baixa (AB) vai de encontro aos resultados globais, no que respeita a um grau médio de competências como utilizador das TIC (67%), por outro lado, nenhum dos respondentes diz ter competência elevada no uso das TIC.

Quanto ao grupo de respondentes ao curso BA, pistas de proximidade visual baixa e linguística alta, os níveis de competência médio e elevado são iguais (47%), enquanto apenas 7% diz possuir um grau reduzido de competências na utilização das TIC.

Os respondentes do curso BB, pistas de proximidade visuais baixas e linguísticas baixas aproximam-se dos resultados totais, com uma maioria de 53% a dizer que possui um grau médio de competências, enquanto os que dizem possuir grau reduzido (27%) e elevado (20%) apresentam resultados próximos.

#### ***4.3.6 Por experiência anterior de frequência de cursos online***

A **Figura II.93** mostra que a maioria dos respondentes (63%) diz que nunca frequentou um curso online. Estes valores aproximam-se das respostas por condição, com 67% para os inquiridos do curso AA com pistas visuais e linguísticas altas; 73% para os respondentes dos cursos AB, com proximidade visual alta e linguística baixa e para o curso BB, com pistas visuais e linguísticas baixas.



**Figura II.93** - Distribuição dos elementos da amostra experimental, consoante o grau de experiência de frequência de cursos online

Apenas os respondentes do curso BA, com proximidade visual baixa e linguística alta, apresentam diferenças com valores mais idênticos relativamente à frequência de cursos online: 33% frequentou mais do que um; 27% frequentou um curso e 40% nunca frequentou nenhum curso.

#### 4.4 Conclusão

Os respondentes ao curso com pistas visuais baixas e linguísticas altas (BA) pertencem na sua grande maioria (87%) às faixas etárias mais jovens, são os que dizem, maioritariamente (94%), ter um grau de competência na utilização das TIC médio ou elevado e 60% diz que já frequentou um ou mais de um curso online.



O grupo (BA) surge, assim, como o grupo mais jovem, com mais experiência no uso das TIC e com mais experiência de frequência de cursos online.

## **PARTE III**

# **ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

## 1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS POR VARIÁVEIS

### 1.1 Análise das respostas relativas à variável – Proximidade (O’Sullivan)

A escala “Proximidade” pretendia avaliar as percepções dos alunos relativamente às pistas de Proximidade em geral sobre o curso e professor, segundo O’Sullivan et al. (2004). Era constituída por dez itens e foram usados os seguintes adjectivos bipolares: convidativo / não convidativo; transparente/opaco; aberto/fechado; simpático / antipático; próximo / distante; interessante /desinteressante; acessível / inacessível; expressivo / inexpressivo; amigável / não amigável; caloroso/frio.

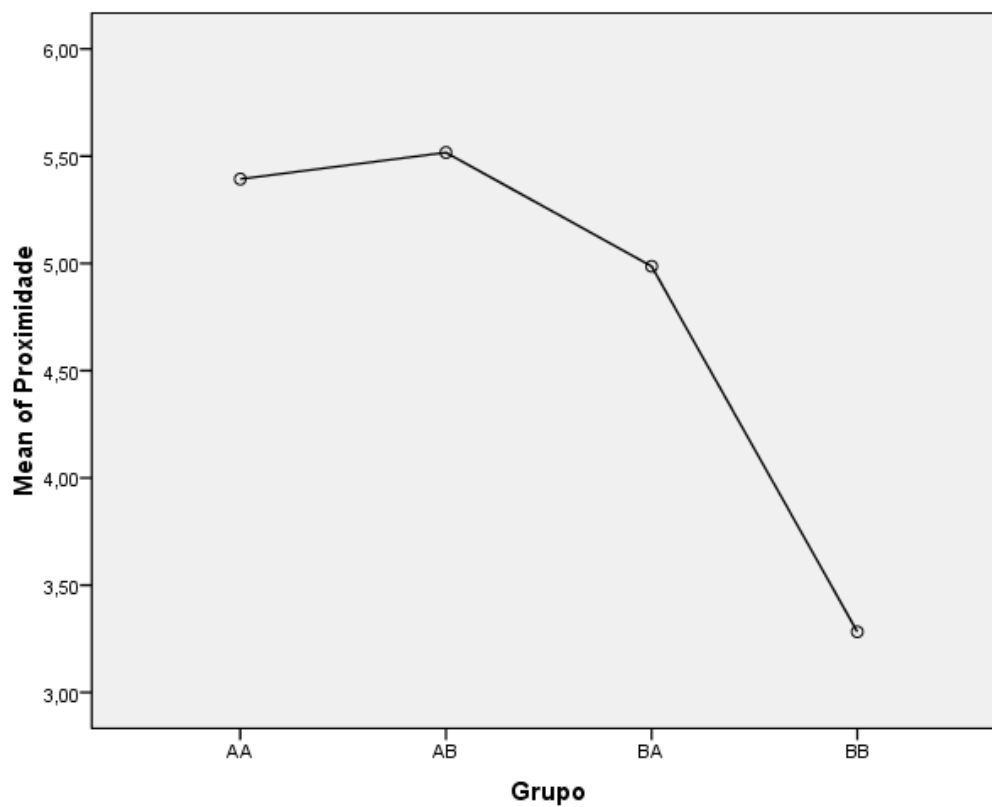
**Proximidade**

Condições	Pistas de Proximidade	Médias	Desvio Padrão
Condição 1	alta visual/alta linguística (AA)	5,39	1,00
Condição 2	alta visual/baixa linguística (AB)	5,51	1,13
Condição 3	baixa visual/alta linguística (BA)	4,99	1,00
Condição 4	baixa visual/baixa linguística (BB)	3,28	1,77

**Quadro III.1-** Variável Proximidade – médias e desvio padrão por condição

No **Quadro III.1** verifica-se que a condição 2, com pistas de proximidade visual alta e linguística baixa (BA), apresenta as avaliações médias mais elevadas ( $M=5,51$ ), seguida da condição 1 (AA), com pistas altas de proximidade visual e linguística ( $M=5,39$ ).

A **Figura III.1** mostra a distribuição dos resultados no gráfico de linha.



**Figura III.1-** Médias da variável Proximidade por condição

#### ANOVA

Proximidade

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	(Combined)	48,035	3	16,012	9,940	,000
	Linear Contrast	35,310	1	35,310	21,919	,000
	Term Deviation	12,725	2	6,363	3,950	,025
Within Groups		90,211	56	1,611		
Total		138,246	59			

Grau de significância  $\leq .05$

**Quadro III.2** – Teste ANOVA - variável Proximidade

A análise de ANOVA mostra que existem diferenças significativas entre os grupos,  $F(3, 56) = 9,94$ ,  $p < .000$  (**Quadro III.2**).

No **Quadro III.3** apresenta-se a análise POST HOC utilizando o teste Dunnett T3.

Pistas de Proximidade	Proximidade			
	AA (alta visual/alta linguística)	AB (alta visual/baixa linguística)	BA (baixa visual/alta linguística)	BB (baixa visual/baixa linguística)
Condição 1 (AA)	—	ns	ns	(*) 0,003
Condição 2 (AB)	ns	—	ns	(*) 0,002
Condição 3 (BA)	ns		—	(*) 0,021
Condição 4 (BB)	(*) 0,003	(*) 0,002	(*) 0,021	—

(\*) Grau de significância  $\leq .05$

**Quadro III.3** – Resultados da análise POST HOC utilizando o teste Dunnett T3

As comparações POST HOC (utilizando o Teste de Dunnett T3) mostram que existe uma diferença significativa entre a condição 4 (BB) e todas as outras, mas que não existe qualquer diferença significativa entre as restantes condições entre si.

Isto pode querer dizer que desde que um dos elementos seja alto (visual alta ou linguística alta) a proximidade do curso em geral parece existir. Ela não existe porém quando ambos os elementos são baixos.

## 1.2 Análise das respostas relativas à variável – Presença Social (Gunawardena)

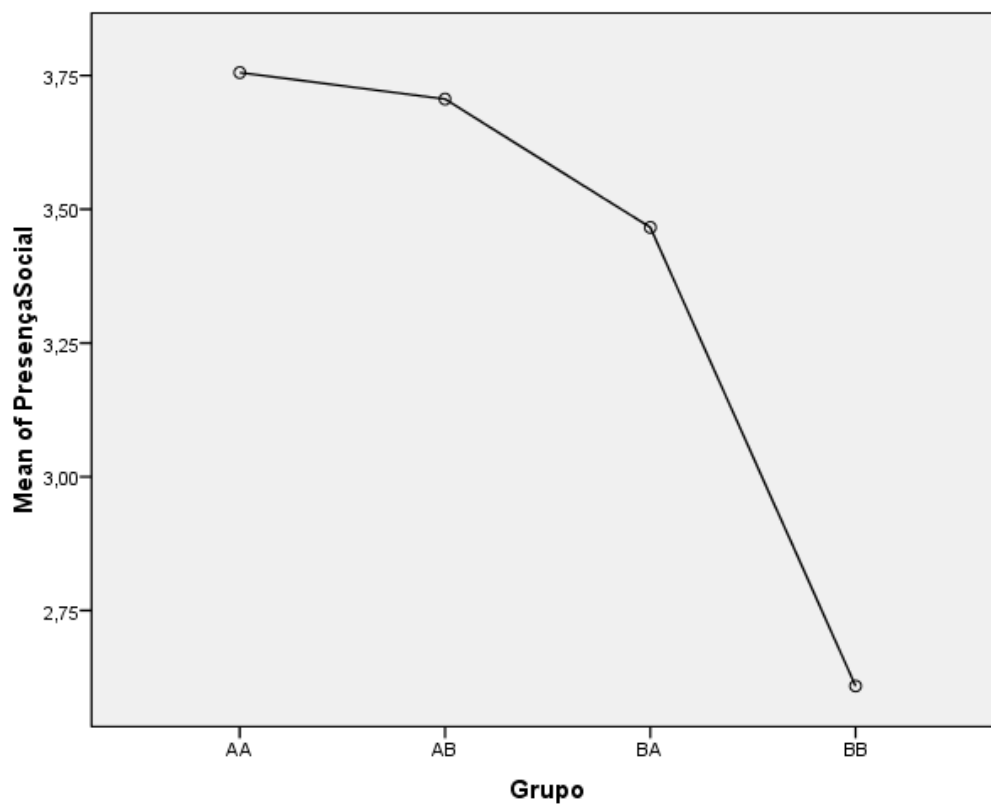
A escala Presença Social visava avaliar as percepções dos respondentes face ao conceito de Presença Social desenvolvido por Gunawardena (1995:151) “*grau em que uma pessoa é percebida como pessoa real na comunicação mediatizada*”, ou seja, a percepção do aluno sobre as qualidades sociais e pessoais do sujeito que é percebido através do médium. A escala era constituída por quinze itens. Assim, os diferenciais semânticos contidos nesta escala eram os seguintes: estimulante/aborrecido; pessoal / impessoal; sociável / pouco sociável; sensível / insensível; colorido/descolorido; apelativo / não apelativo; interactivo / não interactivo; activo / passivo; fiável / não fiável; humano / desumano; imediato / não imediato; fácil/difícil; eficaz/ineficaz; não ameaçador/ameaçador; prestável / não prestável. Os resultados podem observar-se no **Quadro III.4**.

**Presença Social**

Condições	Pistas de Proximidade	Médias	DP
Condição 1	alta visual / alta linguística (AA)	3,76	0,55
Condição 2	alta visual / baixa linguística (AB)	3,71	0,66
Condição 3	baixa visual / alta linguística (BA)	3,47	0,57
Condição 4	baixa visual / baixa linguística (BB)	2,60	1,19

**Quadro III.4-** Variável Presença Social - médias e desvio padrão por condição

No **Quadro III.4** verifica-se que a condição 1, com pistas de proximidade visual e linguística altas (AA), apresenta as avaliações médias mais elevadas (M=3,76) seguida da condição 2 (AB), com pistas de proximidade visual alta e linguística baixa (M=3,71). Os resultados indicam, tal como os da Proximidade, uma tendência para as pistas de proximidade visual influírem mais positivamente nas percepções dos respondentes sobre a presença social sentida ver *Figura III.2*.



**Figura III.2-** Médias da variável Presença Social por condição

#### ANOVA

##### Presença Social

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	(Combined)	12,739	3	4,246	6,880	,001
	Linear Contrast	10,156	1	10,156	16,456	,000
	Term Deviation	2,583	2	1,291	2,092	,133
	Within Groups	34,563	56	,617		
Total		47,302	59			

Grau de significância  $\leq .05$

**Quadro III.5** – Teste ANOVA - variável Presença Social

A análise de ANOVA mostra que existem diferenças significativas entre os grupos,  $F(3, 56) = 6,88$ ,  $p < .001$  (**Quadro III.5**).

No **Quadro III.6** mostra-se a análise POST HOC utilizando o teste Dunnett T3.

**Presença Social**

Pistas de Proximidade	AA (alta visual / alta linguística)	AB (alta visual / baixa linguística)	BA (baixa visual / alta linguística)	BB (baixa visual / baixa linguística)
Condição 1 (AA)	—	ns	ns	(*) .017
Condição 2 (AB)	ns	—	ns	(*) .028
Condição 3 (BA)	ns	ns	—	ns
Condição 4 (BB)	(*) .017	(*) .028	ns	—

(\*) Grau de significância  $\leq .05$

**Quadro III.6** – Resultados da análise POST HOC utilizando o teste Dunnett T3

As comparações POST HOC mostram que existe uma diferença significativa entre a condição 4 (BB) e as condições 1 (AA) e 2 (AB), mas que não existe qualquer diferença significativa entre a condição BB e a condição BA.

Isto pode querer dizer que desde que os elementos de proximidade visual sejam altos (AA ou AB) a presença social parece existir. Ela não parece existir, porém, relativamente aos elementos de proximidade linguística alta ou baixa.



### 1.3 Análise das respostas relativas à variável – Credibilidade do Professor (McCroskey & Young)

A escala Credibilidade do Professor visava testar as percepções dos respondentes sobre a credibilidade do professor/formador, na perspectiva do “carácter” e da “competência”, seguindo o modelo de McCroskey e Young (1981). Foram usados os seguintes adjectivos bipolares: comunicativo/não comunicativo; compreensivo/não compreensivo; inteligente/não inteligente; profissional/não profissional; experiente/inexperiente; informado/desinformado; competente/incompetente; brilhante/apagado; correcto/arrevesado; honesto/desonesto; não egoísta/egoísta; simpático/antipático; com carácter/sem carácter; digno de confiança/indigno de confiança.

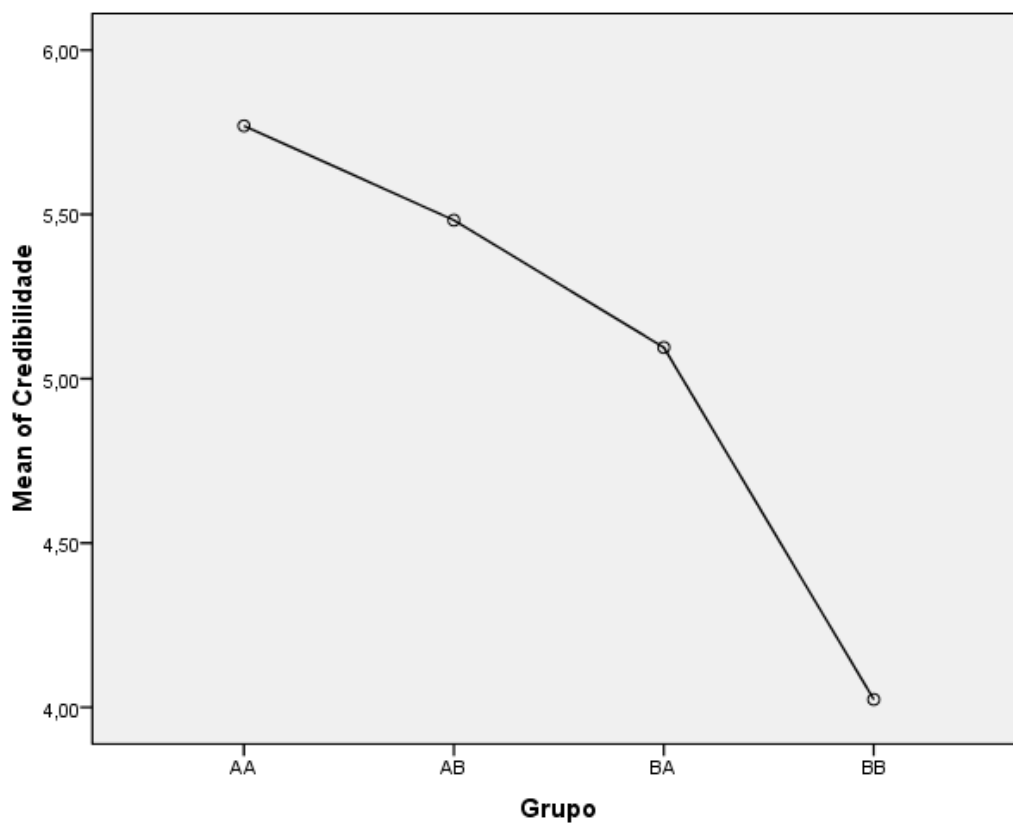
**Credibilidade do Professor**

Condições	Pistas de Proximidade	Médias	DP
Condição 1	alta visual / alta linguística (AA)	5,77	1,02
Condição 2	alta visual / baixa linguística (AB)	5,48	1,00
Condição 3	baixa visual / alta linguística (BA)	5,10	0,93
Condição 4	baixa visual / baixa linguística (BB)	4,02	2,10

**Quadro III.7** - Variável Credibilidade - médias e desvio padrão por condição

No **Quadro III.7** verifica-se que a condição 1 (AA), com pistas de proximidade visual e linguística altas, apresenta as avaliações médias mais elevadas ( $M=5,77$ ), seguida da condição 2 (AB), ( $M=5,48$ ). Os resultados indicam, mais uma vez, que as pistas de proximidade visual influíram de forma mais preponderante nas percepções dos respondentes, neste caso sobre a credibilidade do professor. A **Figura III.3** mostra a distribuição das médias por condição no gráfico.

Quando uma das pistas é baixa, a baixa visual baixa mais as médias na escala do que a baixa linguística. Uma das razões pode ser que a percepção visual é mais evidente, mais imediata.



**Figura III.3** - Médias da variável Credibilidade por condição

#### ANOVA

Credibilidade

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups (Combined)		26,289	3	8,763	4,806	,005
Linear Term	Contrast	23,727	1	23,727	13,013	,001
	Deviation	2,562	2	1,281	,703	,500
Within Groups		102,102	56	1,823		
Total		128,392	59			

Grau de significância  $\leq .05$

**Quadro III.8** – Teste ANOVA – variável Credibilidade

A análise de ANOVA mostra que existem diferenças significativas entre os grupos,  $F(3, 56) = 4,80$ ,  $p = .005$ . (**Quadro III.8**).

No **Quadro III.9** mostra-se a análise POST HOC utilizando o teste Dunnett T3.

Credibilidade do Professor				
Pistas de Proximidade	AA (alta visual/alta linguística)	AB (alta visual/baixa linguística)	BA (baixa visual/alta linguística)	BB (baixa visual/baixa linguística)
Condição 1 (AA)	=====	ns	ns	(*) .049
Condição 2 (AB)	ns	=====	ns	ns
Condição 3 (BA)	ns	ns	=====	ns
Condição 4 (BB)	(*) .049	ns	ns	=====

(\*) Grau de significância  $\leq .05$

**Quadro III.9** – Resultados da análise POST HOC utilizando o teste Dunnett T3

As comparações POST HOC mostram que apenas existe uma diferença significativa entre a condição 4 (BB) e a condição 1 (AA), sendo todas as outras diferenças entre as condições não significativas.

Isto pode querer dizer que a percepção de credibilidade do professor é particularmente afectada no curso em que os dois elementos, visuais e linguísticos, são altos (AA).

#### 1.4 Análise das respostas relativas à variável - Interesse Percebido (Teven & McCroskey)

A escala Interesse Percebido queria testar quais as percepções dos respondentes sobre o “interesse percebido” (perceived caring), segundo o modelo de Teven e McCroskey (1997), ou seja, saber como o aluno percebe que o professor se interessa pela sua pessoa enquanto aluno. Era constituída por dez itens e foram usadas as seguintes escalas bipolares relativamente ao professor/formador: preocupa-se com o formando/ não se preocupa com o formando; vai de encontro aos interesses do formando/ não vai de encontro aos interesses do formando; não é centrado em si próprio/é centrado em si próprio; está preocupado com o formando / não está preocupado com o formando; é sensível/ é insensível; é empático / não é empático; é compreensivo / não é compreensivo; é atento / é não atento; compreende como o formando se sente / não compreende como o formando se sente; compreende a maneira de pensar do formando/ não compreende a maneira de pensar do formando.

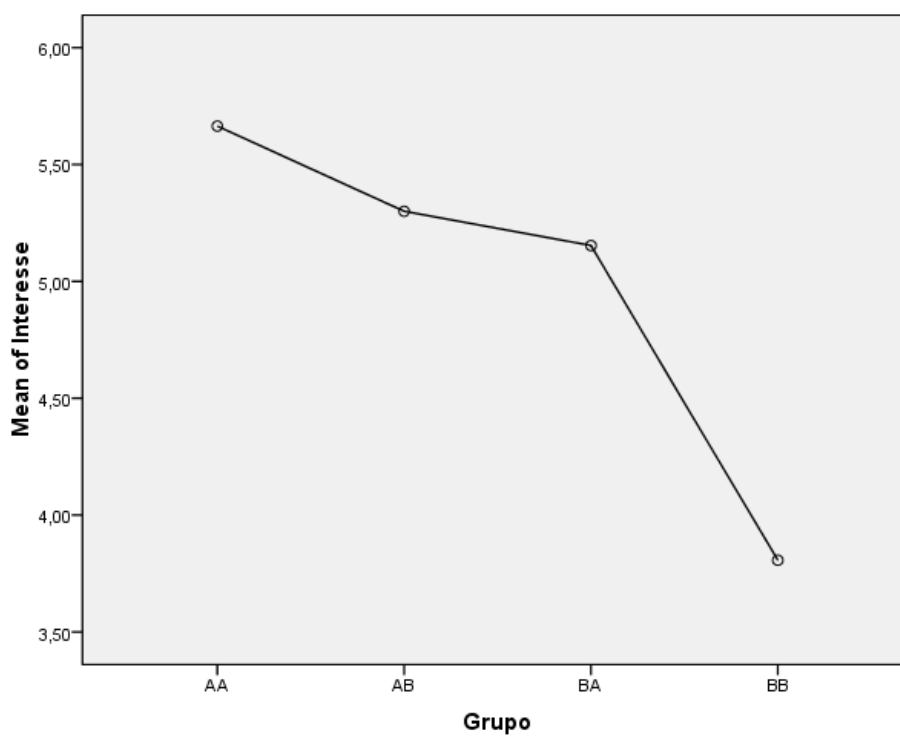
**Interesse Percebido**

Condições	Pistas de Proximidade	Médias	DP
Condição 1	alta visual / alta linguística (AA)	5,66	0,87
Condição 2	alta visual / baixa linguística (AB)	5,30	0,99
Condição 3	baixa visual / alta linguística (BA)	5,15	0,76
Condição 4	baixa visual / baixa linguística (BB)	3,81	2,04

**Quadro III.10** - Variável Interesse - médias e desvio padrão por condição

No **Quadro III.10** verifica-se que a condição 1 (AA) apresenta as avaliações médias mais elevadas ( $M=5,66$ ), seguida da condição 2 (AB), ( $M=5,30$ ). Os resultados indicam, de novo, que as pistas de proximidade visual vieram influir, de forma mais acentuada, as percepções dos alunos sobre o interesse do professor.

A **Figura III.4** mostra a distribuição das médias da variável Interesse Percebido por condição.



**Figura III.4** - Médias da variável *Interesse Percebido* por condição

#### ANOVA

Interesse

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	(Combined)	29,664	3	9,888	6,097	,001
	Linear Contrast	24,539	1	24,539	15,131	,000
	Term Deviation	5,125	2	2,563	1,580	,215
	Within Groups	90,818	56	1,622		
	Total	120,482	59			

Grau de significância  $\leq .05$

**Quadro III.11** – Teste ANOVA – variável *Interesse Percebido*

A análise de ANOVA diz que existem diferenças significativas entre os grupos,  $F(3, 56) = 6,09$ ,  $p < .001$ . (**Quadro III.11**).

No **Quadro III.12** mostra-se a análise POST HOC utilizando o teste Dunnett T3.

**Interesse Percebido**

Pistas de Proximidade	AA (alta visual/alta linguística)	AB (alta visual/baixa linguística)	BA (baixa visual/alta linguística)	BB (baixa visual/baixa linguística)
Condição 1 (AA)	—	ns	ns	(*) .025
Condição 2 (AB)	ns	—	ns	ns
Condição 3 (BA)	ns	ns	—	ns
Condição 4 (BB)	(*) .025	ns	ns	—

(\*) Grau de significância  $\leq .05$

**Quadro III.12** – Teste ANOVA – variável *Interesse Percebido*

As comparações POST HOC mostram que apenas existe uma diferença significativa entre a condição 4 (BB) e a condição 1 (AA), sendo todas as outras diferenças entre as condições não significativas.

Isto pode querer dizer que, tal como no caso da variável sobre a credibilidade, o interesse do professor só é percebido, de forma significativa, no curso em que os dois elementos, visuais e linguísticos, são altos.

### 1.5 Análise das respostas relativas à variável – Conteúdos (McCroskey)

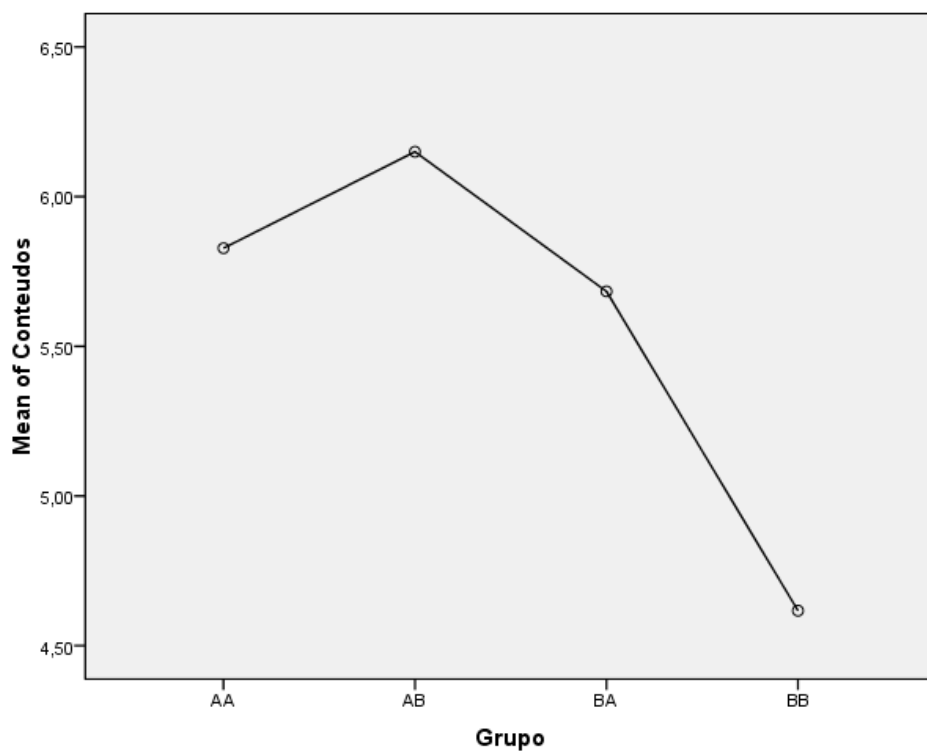
A escala sobre os Conteúdos visava medir quais as percepções dos respondentes sobre a sua atitude relativamente aos conteúdos, segundo o modelo usado por McCroskey et al. (1996) no seu estudo sobre “aprendizagem afectiva” (*affective learning*). Era constituída por quatro itens e foram usados os seguintes adjectivos bipolares para medir a percepção dos respondentes acerca da sua atitude sobre o conteúdo do curso/acção de formação: é bom/ é mau; vale a pena/não vale a pena; é adequado/ é inadequado; é positivo / é negativo.

Conteúdos			
Condições	Pistas de Proximidade	Médias	DP
Condição 1	alta visual / alta linguística (AA)	5,83	1,10
Condição 2	alta visual / baixa linguística (AB)	6,15	0,91
Condição 3	baixa visual / alta linguística (BA)	5,68	0,98
Condição 4	baixa visual / baixa linguística BB)	4,62	1,63

**Quadro III.13** - Conteúdos - médias e desvio padrão por condição

No **Quadro III.13** podemos ver que tal como na escala sobre Proximidade geral, a condição 2 (BA) apresenta a média mais elevada das respostas ( $M=6,15$ ), seguida da condição 1 (AA), ( $M=5,83$ ), verificando-se que as duas condições com pistas de proximidade visual alta influenciaram de modo mais positivo a percepção dos respondentes sobre os conteúdos do curso.

A **Figura III.5** mostra a distribuição das médias da variável que avalia o afecto pelos Conteúdos Programáticos, por condição.



**Figura III.5** - Médias da variável Conteúdos por condição

ANOVA

Conteúdos

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	(Combined)		19,868	3	6,623	4,663	,006
	Linear	Contrast	12,608	1	12,608	8,877	,004
	Term	Deviation	7,261	2	3,630	2,556	,087
	Within Groups		79,537	56	1,420		
Total			99,405	59			

Grau de significância  $\leq .05$

**Quadro III.14** - Teste ANOVA - variável Interesse Percebido



A análise de ANOVA mostra que existem diferenças significativas entre os grupos,  $F(3, 56) = 4,66$ ,  $p < .006$ . (**Quadro III.14**).

No **Quadro III.15** mostra-se a análise POST HOC utilizando o teste Dunnett T3.

Conteúdos				
Pistas de Proximidade	AA (alta visual/alta linguística)	AB (alta visual/baixa linguística)	BA (baixa visual/alta linguística)	BB (baixa visual/baixa linguística)
Condição 1 (AA)	—	ns	ns	ns
Condição 2 (AB)	ns	—	ns	(*) .025
Condição 3 (BA)	ns	ns	—	ns
Condição 4 (BB)	ns	(*) .025	ns	—

(\*) Grau de significância  $\leq .05$

**Quadro III.15** – Teste ANOVA – variável Conteúdos

As comparações POST HOC mostram que apenas existe uma diferença significativa entre a condição 4 (BB) e a condição 2 (AB), sendo todas as outras diferenças entre as condições não significativas.

Isto pode querer dizer que apenas os respondentes do curso com pistas visuais altas e linguísticas baixas de proximidade apresentam uma atitude positiva significativa sobre os conteúdos.

### 1.6 Análise das respostas relativas à variável - Motivação (McCroskey)

Finalmente, a escala sobre a Motivação visava medir quais as percepções dos respondentes sobre a motivação para frequentar o curso, segundo o modelo usado por McCroskey et al. (1996), tal como a escala sobre os Conteúdos. Era constituída por quatro itens e foram usadas as seguintes expressões bipolares para avaliar a probabilidade dos respondentes se inscreverem num curso online idêntico, se lhes fosse dada a oportunidade e se tivessem tempo para isso: é muita/ é pouca; é possível / é impossível; é provável/ é improvável; fá-lo-ia /não o faria.

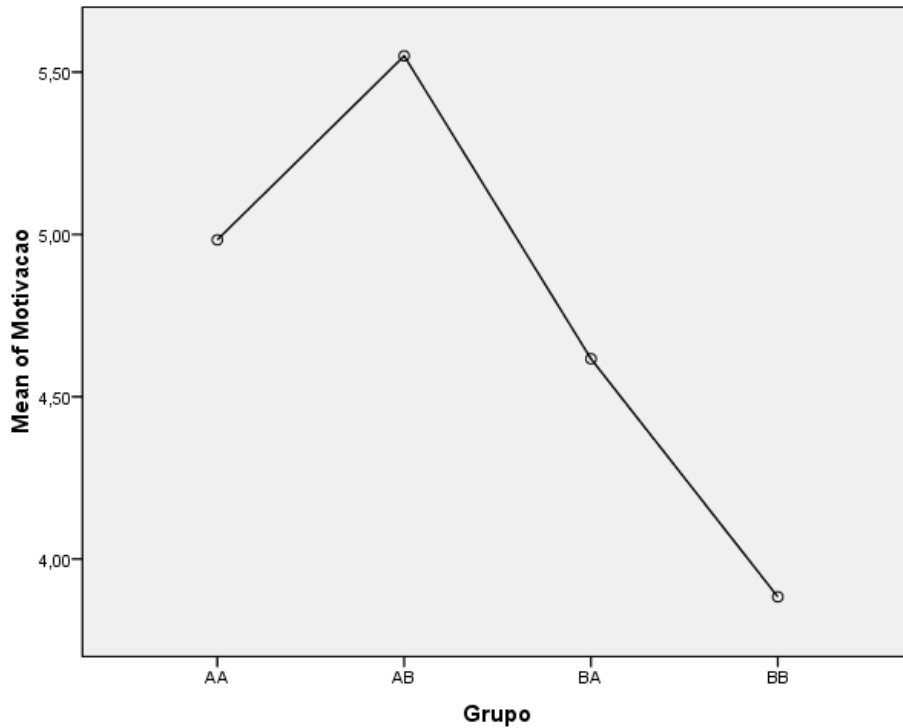
**Motivação**

Condições	Pistas de Proximidade	Médias	DP
Condição 1	alta visual / alta linguística (AA)	4,98	1,27
Condição 2	alta visual / baixa linguística (AB)	5,55	1,69
Condição 3	baixa visual / alta linguística (BA)	4,62	1,79
Condição 4	baixa visual / baixa linguística (BB)	3,88	2,14

**Quadro III.16** - Motivação - médias e desvio padrão por condição

O **Quadro III.16** mostra que, assim como nas escalas sobre Conteúdos e Proximidade, a condição 2 (AB) apresenta a média mais elevada das respostas, seguida da condição 1 (AA), verificando-se que as duas condições com pistas de proximidade visual alta influenciaram de modo mais positivo a percepção dos respondentes sobre a motivação para frequentar um curso idêntico.

A **Figura III.6** mostra a distribuição das médias da variável que avalia a Motivação para frequentar um curso idêntico, por condição.



**Figura III.6** - Médias da variável Motivação por condição

ANOVA						
Motivação						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	(Combined)	21,946	3	7,315	2,391	,078
	Linear Contrast	13,441	1	13,441	4,394	,041
	Term Deviation	8,505	2	4,252	1,390	,257
	Within Groups	171,300	56	3,059		
	Total	193,246	59			

Grau de significância  $\leq .05$

**Quadro III.17** – Teste ANOVA – variável Motivação

A análise de ANOVA mostra que não existem diferenças significativas entre os grupos,  $F(3, 56) = 2,39$ ,  $p < ,078$ . (**Quadro III.17**).

No **Quadro III.18** mostra-se a análise POST HOC utilizando o teste Dunnet T3.

Pistas de Proximidade	AA (alta visual/alta linguística)	AB (alta visual/baixa linguística)	BA (baixa visual/alta linguística)	BB (baixa visual/baixa linguística)
Condição 1 (AA)	—	ns	ns	ns
Condição 2 (AB)	ns	—	ns	ns
Condição 3 (BA)	ns	ns	—	ns
Condição 4 (BB)	ns	ns	ns	—

**Quadro III.18** - Teste ANOVA - variável Conteúdos

As comparações POST HOC mostram que não existem diferenças significativas entre as condições.

Isto pode querer dizer que as pistas de proximidade visuais ou linguísticas não tiveram uma influência significativa na motivação dos respondentes, podendo existir outros factores, aqui não compreendidos, que influíram nas avaliações dos respondentes.

Condições	Proximidade Geral (O'Sullivan)	Presença social (Gunawardena)	Credibilidade (McCroskey & Young)	Interesse Percebido (Teven & McCroskey)	Conteúdos (McCroskey et al.)	Motivação (McCroskey et al.)
Condição 1 (AA)	5,39	3,76	5,77	5,66	5,83	4,98
Condição 2 (AB)	5,51	3,70	5,48	5,30	6,15	5,55
Condição 3 (BA)	4,99	3,47	5,10	5,15	5,68	4,62
Condição 4 (BB)	3,28	2,60	4,02	3,81	4,62	3,88

**Quadro III.19 - Quadro Global das Variáveis Dependentes - Médias**

■ Médias mais elevadas

■ Médias mais próximas das mais elevadas

Ao analisar o quadro global das variáveis dependentes (**Quadro III.19**), verifica-se que a condição 1 (AA), com pistas de proximidade visuais e linguísticas altas obteve as avaliações mais elevadas das respostas para as variáveis dependentes Presença social, e para avaliações sobre o Professor (Credibilidade e Interesse Percebido). A condição 2 (AB), com pistas de proximidade visual altas e linguísticas baixas obteve os valores mais elevados relativamente às variáveis dependentes Proximidade, Conteúdos do curso e Motivação para frequentar o curso.

Verifica-se que as duas condições com pistas de Proximidade Visual Alta, Condição 1 (AA) com pistas visuais altas/linguísticas altas e Condição 2 (AB) com pistas visuais altas/linguísticas baixas, influenciaram mais positivamente os respondentes em todas as variáveis. As pistas de proximidade linguística alta, em conjunto, revelaram menor influência junto dos respondentes.

Quando uma das condições tem um dos valores baixo, é o valor baixo em pistas visuais que induz a médias mais baixas. Quando o valor é baixo em

linguagem e alto em apresentação visual os valores mantêm-se em níveis elevados e semelhantes à condição 1 (AA).

**Para a Condição BB - Pistas Visuais e Linguísticas Baixas de Proximidade**

Condições envolvidas	Proximidade O'Sullivan	Presença Social Gunawardena	Credibilidade McCroskey & Young	Interesse Percebido Teven & McCroskey	Conteúdos McCroskey et al.	Motivação McCroskey et al.
Condição 1 (AA)	s	s	s	s	ns	ns
Condição 2 (AB)	s	s	ns	ns	s	ns
Condição 3 (BA)	s	ns	ns	ns	ns	ns
Condição 4 (BB)	_____	_____	_____	_____	_____	_____

s = variância significativa      ns = variância não significativa

**Quadro III.20** - Quadro Geral da Análise de Variância por variável dependente

O **Quadro III.20** apresenta a síntese dos resultados da análise POST HOC por variável, utilizado o teste Dunnett T3 e mostra que apenas a condição 4 (BB), com pistas visuais e linguísticas baixas revelou variâncias significativas, ao cruzar as variáveis independentes (condições ou cursos) com as variáveis dependentes: Proximidade, Presença Social, Credibilidade, Interesse Percebido, Conteúdos e Motivação.

Face ao curso com pistas baixas de proximidade (BB), os restantes cursos revelaram alguma variância significativa:

a) As pistas de proximidade visual e linguística altas apresentaram avaliações que confirmam a existência de percepção de proximidade nos três cursos (AA, AB e BA);

b) Ao comparar a condição 1 (AA) com a condição 4 (BB), os resultados indicam que no curso 1, com pistas de proximidade visual e linguística altas

(AA), existem percepções positivas significativas sobre o professor – credibilidade e interesse percebido.

c) A condição 2 (curso com pistas altas visuais e baixas linguísticas – AB) comparada com a condição 4 (BB) mostra que, para além da proximidade geral, a presença social é sentida de forma significativa no curso (AB). Também as avaliações sobre os conteúdos do curso apresentaram valores positivos significativos.

d) Os testes realizados para a motivação não apresentaram diferenças significativas.

## **2 ANÁLISE DAS HIPÓTESES E DAS PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO**

Como referem O'Sullivan et al. (2004), no que respeita a possíveis interações em ambientes de aprendizagem online, existe muito pouca investigação a examinar a influência dos comportamentos de proximidade verbais e não-verbais sobre as percepções de proximidade.

Contudo, é importante compreender a influência das pistas linguísticas e visuais de proximidade. Será uma mais influente do que a outra? Será que, quando as duas surgem em conjunto, a influência é mais notória do que quando surgem isoladamente? Assim, num estudo idêntico ao de O'Sullivan et al. (2004), formulámos duas hipóteses e pusemos três perguntas de investigação relativamente à influência das variáveis utilizadas, de modo individual ou combinado.

### **2.1 Hipótese 1**

Hipótese 1: níveis mais elevados de pistas de proximidade visual produzem avaliações mais elevadas de proximidade, de presença social, de percepções sobre o interesse do professor e a sua credibilidade, de afecto em relação ao conteúdo do curso e de motivação para fazer o curso.

A hipótese 1 previa que as condições 1 e 2 juntas apresentassem avaliações mais elevadas do que as condições 3 e 4 juntas.

A condição 1 com pistas de proximidade visuais e linguísticas altas (AA) e a condição 2 com pistas de proximidade visuais altas e linguísticas baixas (AB) reportavam-se aos cursos N1 e N2, os que apresentavam as pistas de proximidade visual alta.



Para testar esta hipótese, juntámos os resultados das médias das condições 1 e 2 (AA+AB) e das condições 3 e 4 (BA+BB). Em seguida, fizemos um teste ANOVA Oneway para testar a significância dos resultados.

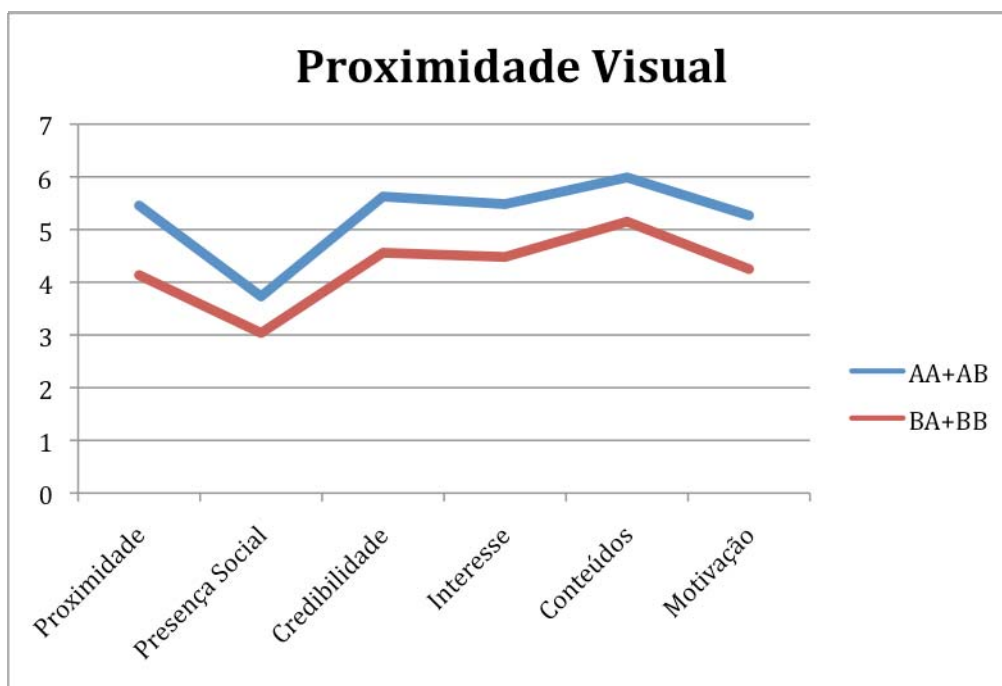
#### Comparação entre Pistas Altas de Proximidade Visual e Pistas Baixas de Proximidade Visual

Report						
Proximidade Visual	Proximidade	Presença Social	Credibilidade	Interesse	Conteúdos	Motivação
1=1+ Mean	5.4552	3.7308	5.6260	5.4822	5.9889	5.2667
2 N	30	30	30	30	30	30
AA+ AB Std. Deviation	1.05722	.59449	1.00129	.93379	1.00686	1.49270
2=3+ Mean	4.1348	3.0375	4.5595	4.4800	5.1500	4.2500
4 N	30	30	30	30	30	30
BA+ BB Std. Deviation	1.65760	1.01443	1.68417	1.66224	1.43178	1.97506
Total Mean	4.7950	3.3841	5.0928	4.9811	5.5694	4.7583
N	60	60	60	60	60	60
Std. Deviation	1.53073	.89539	1.47517	1.42901	1.29801	1.80979

**Quadro III.21** – Médias – Comparação entre AA+AB e BA+BB

Conforme o **Quadro III.21**, numa análise dos resultados das médias globais e agregadas por grupos de variáveis independentes, verifica-se que as médias das condições 1 e 2 (AA e AB) apresentam valores mais positivos do que a soma das médias das condições 3 e 4 (BA e BB), para todas as variáveis dependentes: Proximidade, Presença Social, Credibilidade, Interesse, Conteúdos e Motivação.

Podemos visualizar os resultados da comparação das médias entre as pistas altas e as pistas baixas de proximidade visual (AA+AB e BA+BB) na **Figura III.7**, que se segue.



**Figura III.7** - Comparação entre pistas Altas de Proximidade Visual e Pistas Baixas de Proximidade Visual

O **Quadro III.22**, que se segue, mostra que a análise ANOVA confirma a Hipótese 1. Verificou-se ser verdadeira para todas as variáveis dependentes. As pistas de proximidade visual alta em conjunto, dos cursos N1/Condição1 (AA) e N2/Condição2 (AB) apresentaram valores significativamente mais elevados do que as pistas de proximidade visual baixa dos cursos N3/Condição3 (AB) e N4/Condição4 (BB). Ou seja, as condições 1 e 2 juntas, comparadas com as condições 3 e 4 juntas, mostram que níveis mais elevados de pistas de proximidade visual produzem avaliações mais elevadas de proximidade,  $F(1, 58) = 13.53$ ,  $p < .001$ , de presença social  $F(1, 58) = 10.43$ ,  $p < .002$ , de percepções sobre a credibilidade  $F(1, 58) = 8.89$ ,  $p < .004$  e interesse do professor  $F(1, 58) = 8.29$ ,  $p < .006$ , de afecto em relação ao conteúdo do curso  $F(1, 58) = 6.89$ ,  $p < .011$  e de motivação para fazer o curso  $F(1, 58) = 5.06$ ,  $p < .028$ .

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Proximidade	Between Groups	26.151	1	26.151	13.531	.001
	Within Groups	112.095	58	1.933		
	Total	138.246	59			
Presença Social	Between Groups	7.210	1	7.210	10.430	.002
	Within Groups	40.092	58	.691		
	Total	47.302	59			
Credibilidade	Between Groups	17.061	1	17.061	8.888	.004
	Within Groups	111.331	58	1.919		
	Total	128.392	59			
Interesse	Between Groups	15.067	1	15.067	8.290	.006
	Within Groups	105.415	58	1.818		
	Total	120.482	59			
Conteúdos	Between Groups	10.556	1	10.556	6.891	.011
	Within Groups	88.849	58	1.532		
	Total	99.405	59			
Motivação	Between Groups	15.504	1	15.504	5.059	.028
	Within Groups	177.742	58	3.065		
	Total	193.246	59			

Grau de significância  $\leq .05$ 

**Quadro III.22** - Comparação entre Pistas de Proximidade Visual Altas e Pistas de Proximidade Visual Baixas

Confirma-se, nesta análise, que as pistas de proximidade visual alta afectaram de forma mais positiva as percepções dos respondentes sobre a proximidade do professor e do curso online, sobre a presença social do professor e do médium, sobre a credibilidade e interesse do professor, sobre os conteúdos do curso e sobre a motivação para se inscrever num curso semelhante.

## 2.2 Hipótese 2

Hipótese 2: níveis mais elevados de proximidade linguística produzem avaliações mais elevadas de proximidade, de presença social, de percepções sobre o interesse do professor e a sua credibilidade, de afecto em relação ao conteúdo do curso e de motivação para fazer o curso.

A hipótese 2 previa que as condições 1 e 3 juntas apresentassem avaliações mais elevadas do que as condições 2 e 4 juntas.

A condição 1 com pistas altas de proximidade visual e linguística (AA) e a condição 3 com pistas baixas de proximidade visual e pistas linguísticas altas (BA) reportavam-se aos cursos N1 e N3, os que apresentavam as pistas de proximidade linguística alta.

Para testar esta hipótese, juntámos os resultados das médias das condições 1 e 3 (AA+BA) e das condições 2 e 4 (AB+BB). Em seguida, fizemos um teste ANOVA Oneway para testar a significância dos resultados.

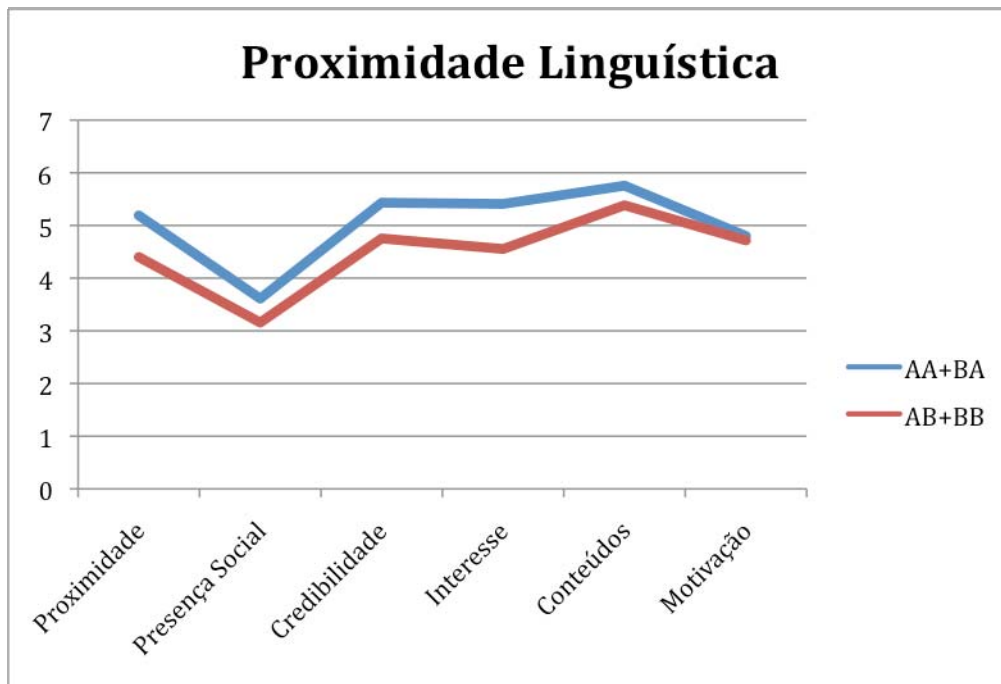
### Comparação entre Pistas Altas de Proximidade Linguística e Pistas Baixas de Proximidade Linguística

		Report					
Proximidade Linguística		Proximidade	Presença Social	Credibilidade	Interesse	Conteúdos	Motivação
1=1+3 AA+BA	Mean	5.1900	3.6108	5.4324	5.4089	5.7556	4.8000
	N	30	30	30	30	30	30
	Std. Deviation	1.00870	.56888	1.01489	.84461	1.02948	1.53746
2=2+4 AB+BB	Mean	4.4000	3.1574	4.7531	4.5533	5.3833	4.7167
	N	30	30	30	30	30	30
	Std. Deviation	1.85116	1.09596	1.77725	1.75002	1.51534	2.07274
Total	Mean	4.7950	3.3841	5.0928	4.9811	5.5694	4.7583
	N	60	60	60	60	60	60
	Std. Deviation	1.53073	.89539	1.47517	1.42901	1.29801	1.80979

**Quadro III.23** - Comparação das médias entre Pistas Altas de Proximidade Linguística e Pistas Baixas de Proximidade Linguística

Conforme o **Quadro III.23**, numa análise dos resultados das médias globais e agregadas por grupos de variáveis independentes, verifica-se que as médias das condições 1 e 3 (AA e BA) apresentam valores mais positivos do que a soma das médias das condições 2 e 4 (AB e BB), para todas as variáveis dependentes: Proximidade, Presença Social, Credibilidade, Interesse, Conteúdos e Motivação.

Podemos visualizar os resultados da comparação das médias entre as pistas altas e as pistas baixas de Proximidade Linguística (AA+BA e AB+BB) na **Figura III.8**, que se segue.



**Figura III.8** - Comparação entre pistas Altas de Proximidade Linguística e Pistas Baixas de Proximidade Linguística

O **Quadro III.24**, que se segue, mostra que a análise ANOVA confirma, parcialmente, a Hipótese 2. Verificou-se ser verdadeira para três das variáveis dependentes. As pistas de proximidade linguística alta em conjunto, dos cursos N1 (AA) e N3 (BA) apresentaram valores significativamente mais elevados do que as pistas de proximidade baixas dos cursos N2 (AB) e N4 (BB) para a proximidade  $F(1, 58) = 4.21$ ,  $p < .045$ ; para a presença social  $F(1, 58) = 4.04$ ,  $p < .049$ ; e para o interesse percebido  $F(1, 58) = 5.82$ ,  $p < .019$ .

**Comparação entre Pistas de Proximidade Linguística Altas e Pistas de Proximidade Visual Baixa**

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Proximidade	Between Groups	9.362	1	9.362	4.213	.045
	Within Groups	128.884	58	2.222		
	Total	138.246	59			
Presença Social	Between Groups	3.083	1	3.083	4.044	.049
	Within Groups	44.218	58	.762		
	Total	47.302	59			
Credibilidade	Between Groups	6.922	1	6.922	3.305	.074
	Within Groups	121.470	58	2.094		
	Total	128.392	59			
Interesse	Between Groups	10.980	1	10.980	5.816	.019
	Within Groups	109.502	58	1.888		
	Total	120.482	59			
Conteúdos	Between Groups	2.078	1	2.078	1.238	.270
	Within Groups	97.327	58	1.678		
	Total	99.405	59			
Motivação	Between Groups	.104	1	.104	.031	.860
	Within Groups	193.142	58	3.330		
	Total	193.246	59			

Grau de significância  $\leq .05$

**Quadro III.24** - Comparação entre Pistas de Proximidade Linguística Altas e Pistas de Proximidade Linguística Baixas

Confirma-se, neste estudo, que níveis mais elevados de proximidade linguística produzem avaliações mais elevadas de Proximidade, de Presença Social e de percepções sobre o Interesse do professor. A hipótese 2 não se

confirmou para as medidas de avaliação da Credibilidade do professor, nem para os Conteúdos do curso, nem para a Motivação para frequentar o curso.



### 2.3 Perguntas de investigação

Pergunta de investigação 1: Ao comparar a proximidade visual isolada com a proximidade linguística isolada, existe diferença de influência na proximidade, na percepção de presença social, nas percepções sobre o professor e a sua credibilidade, no afecto em relação ao conteúdo do curso e na motivação para fazer o curso?

Realizámos um contraste ANOVA entre a condição 2, com pistas de proximidade visual alta e pistas de proximidade linguística baixa (AB) e a condição 3, com pistas de proximidade visual baixa e pistas de proximidade linguística alta (BA).

Este teste não obteve resultados significativos para qualquer das variáveis dependentes.

Deste modo, não foi possível confirmar que, ao comparar a proximidade visual isolada com a proximidade linguística isolada, exista diferença de influência na proximidade, na percepção de presença social, nas percepções sobre o professor e a sua credibilidade, no afecto em relação ao conteúdo do curso ou na motivação para fazer o curso.

Pergunta de investigação 2: A proximidade visual alta isolada e a proximidade linguística alta isolada influenciam a proximidade, a presença social, as percepções sobre o interesse do professor e a sua credibilidade, o afecto em relação ao conteúdo do curso e a motivação para fazer o curso, mais positivamente do que a proximidade baixa?

A resposta à pergunta de investigação 2 (PI2) requereu dois conjuntos de contrastes planeados. O primeiro comparou a Condição 2 (pistas de apresentação alta/ linguísticas baixas) e a Condição 4 (pistas de apresentação baixa/linguísticas baixas) com as variáveis dependentes. O segundo contraste comparou a Condição

3 (pistas linguísticas altas/visuais baixas) e a Condição 4 (pistas visuais baixas/linguísticas baixas) com as variáveis dependentes.

O **Quadro III.25** mostra o contraste entre as médias da condição 2 (C2), com pistas de Proximidade Visual Alta e pistas de proximidade linguística baixa (AB) e as médias da condição 4 (C4), com pistas de proximidade visual baixa e pistas de proximidade linguística baixa (BB), revelando que as médias da C2, com pistas visuais altas são superiores em relação às médias da C4, com pistas visuais baixas, para todas as variáveis dependentes.

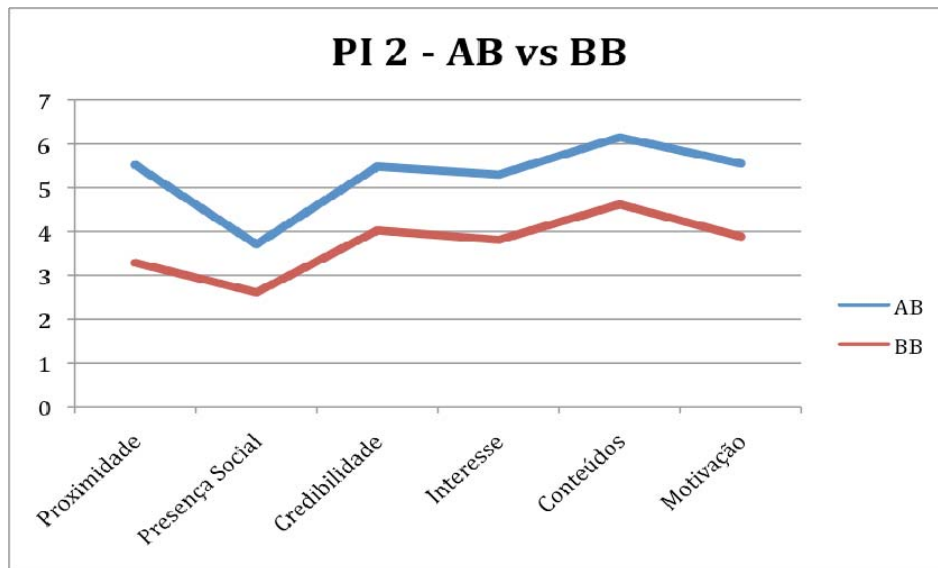
#### Proximidade Visual Alta isolada versus Proximidade Visual Baixa isolada

##### Report

Pergunta de Investigação 2 PI2		Proximidade	Presença Social	Credibilidade	Interesse	Conteúdos	Motivação
C2 AB	Média	5.5170	3.7060	5.4824	5.3000	6.1500	5.5500
	N	15	15	15	15	15	15
	Desvio Padrão	1.13860	.65673	1.00050	.98923	.91026	1.68555
C4 BB	Média	3.2830	2.6089	4.0238	3.8067	4.6167	3.8833
	N	15	15	15	15	15	15
	Desvio Padrão	1.76866	1.18827	2.09812	2.04222	1.63354	2.13781
Total	Média	4.4000	3.1574	4.7531	4.5533	5.3833	4.7167
	N	30	30	30	30	30	30
	Desvio Padrão	1.85116	1.09596	1.77725	1.75002	1.51534	2.07274

**Quadro III.25** - Médias - Comparação entre C2 (AB) e C4 (BB)

Podemos visualizar os resultados da comparação das médias entre a C2 (AB) e C4 (BB) na **Figura III.9**, que se segue.



**Figura III.9** – Médias - Comparação entre a Proximidade Visual Alta isolada (AB) e a Proximidade Visual Baixa isolada (BB)

No **Quadro III.26**, um contraste ANOVA entre a condição 2 (AB) e a condição 4 (BB) permitiu concluir que se verifica influência significativa das pistas de Proximidade Visual Alta isolada sobre todas as variáveis dependentes.

As Pistas Visuais Altas isoladas (AB) geraram valores mais positivos para a Proximidade  $F(1, 28) = 16.92$ ,  $p < .000$ , a Presença Social  $F(1, 28) = 9.80$ ,  $p < .004$ , a Credibilidade do professor  $F(1, 28) = 5.91$ ,  $p < .022$  e o seu Interesse  $F(1, 28) = 6.50$ ,  $p < .017$ , os Conteúdos  $F(1, 28) = 10.09$ ,  $p < .004$  e a Motivação  $F(1, 28) = 5.62$ ,  $p < .025$ .

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Proximidade	Between Groups	37.433	1	37.433	16.921	.000
	Within Groups	61.944	28	2.212		
	Total	99.377	29			
Presença Social	Between Groups	9.027	1	9.027	9.795	.004
	Within Groups	25.806	28	.922		
	Total	34.833	29			
Credibilidade	Between Groups	15.957	1	15.957	5.906	.022
	Within Groups	75.643	28	2.702		
	Total	91.600	29			
Interesse	Between Groups	16.725	1	16.725	6.496	.017
	Within Groups	72.089	28	2.575		
	Total	88.815	29			
Conteúdos	Between Groups	17.633	1	17.633	10.085	.004
	Within Groups	48.958	28	1.749		
	Total	66.592	29			
Motivação	Between Groups	20.833	1	20.833	5.622	.025
	Within Groups	103.758	28	3.706		
	Total	124.592	29			

Grau de significância  $\leq .05$

**Quadro III.26** – Contraste entre Pistas Visuais Altas isoladas (AB) e Pistas Visuais Baixas isoladas (BB).

Assim, verificamos que:

Quanto à Proximidade, a condição das pistas visuais altas foi classificada como mais positiva do que a condição das pistas baixas.

Quanto à Presença Social, a condição das pistas visuais altas foi classificada como mais positiva do que a condição das pistas baixas.

Quanto à Credibilidade do professor, a condição das pistas visuais altas foi classificada como mais positiva do que a condição das pistas baixas.

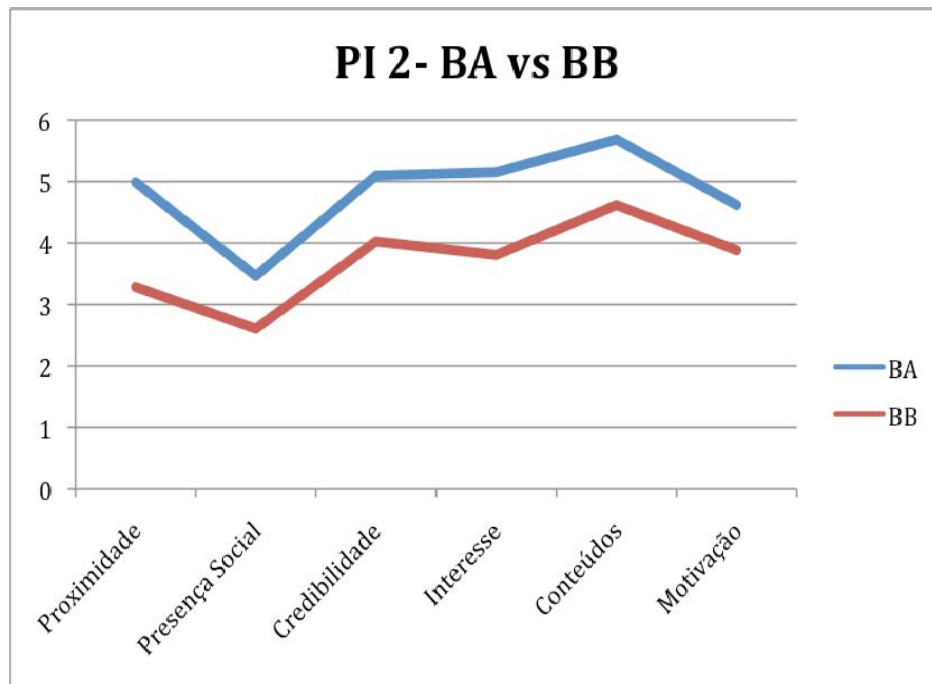
Quanto ao Interesse do professor, a condição das pistas visuais altas foi classificada como mais positiva do que a condição das pistas baixas.

Quanto aos Conteúdos, a condição das pistas visuais altas foi classificada como mais próxima do que a condição das pistas baixas.

Quanto à Motivação, a condição das pistas visuais altas foi classificada como mais próxima do que a condição das pistas baixas.

Realizámos ainda, um outro contraste entre as médias da condição 3, com pistas de proximidade visual baixa e pistas de proximidade linguística alta (BA) e as médias da condição 4, com pistas de proximidade visual baixa e pistas de proximidade linguística baixa (BB).

Podemos visualizar os resultados da comparação das médias entre a C3 (BA) e C4 (BB) na **Figura III.10**, que se segue.



**Figura III.10** – Médias - Comparação entre a Proximidade Linguística Alta isolada (AB) e a Proximidade Linguística Baixa isolada (BB)

### Proximidade Linguística Alta isolada versus Proximidade Linguística Baixa isolada

#### Report

PI2		Proximidade	Presença Social	Credibilidade	Interesse	Conteúdos	Motivação
C3 BA	Média	4.9867	3.4661	5.0952	5.1533	5.6833	4.6167
	N	15	15	15	15	15	15
	Desvio Padrão	1.00418	.57098	.92648	.76239	.98410	1.79500
C4 BB	Média	3.2830	2.6089	4.0238	3.8067	4.6167	3.8833
	N	15	15	15	15	15	15
	Desvio Padrão	1.76866	1.18827	2.09812	2.04222	1.63354	2.13781
Total	Média	4.1348	3.0375	4.5595	4.4800	5.1500	4.2500
	N	30	30	30	30	30	30
	Desvio Padrão	1.65760	1.01443	1.68417	1.66224	1.43178	1.97506

**Quadro III.27** – Médias - Comparação entre C3 (BA) e C4 (BB)

O **Quadro III.26** mostra o contraste entre as médias da condição 2 (C2), com pistas de Proximidade Linguística Alta isolada (BA) e as médias da condição 4 (C4), com pistas de Proximidade Linguística Baixa isolada (BB), revelando que as médias da C2, com Pistas Linguística Altas são superiores em relação às médias da C4, com Pistas Linguística Baixas, para todas as variáveis dependentes.

**Significância da Comparação entre C3 e C4**

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Proximidade	Between Groups	21.770	1	21.770	10.525	.003
	Within Groups	57.912	28	2.068		
	Total	79.681	29			
Presença Social	Between Groups	5.511	1	5.511	6.342	.018
	Within Groups	24.332	28	.869		
	Total	29.843	29			
Credibilidade	Between Groups	8.610	1	8.610	3.273	.081
	Within Groups	73.646	28	2.630		
	Total	82.256	29			
Interesse	Between Groups	13.601	1	13.601	5.725	.024
	Within Groups	66.527	28	2.376		
	Total	80.128	29			
Conteúdos	Between Groups	8.533	1	8.533	4.693	.039
	Within Groups	50.917	28	1.818		
	Total	59.450	29			
Motivação	Between Groups	4.033	1	4.033	1.035	.318
	Within Groups	109.092	28	3.896		
	Total	113.125	29			

Grau de significância  $\leq .05$

**Quadro III.28** – *Contraste entre Pistas Linguísticas Altas isoladas (BA) e Pistas Linguísticas Baixas isoladas (BB).*



No **Quadro III.28**, um contraste ANOVA entre a condição 3 (BA) e a condição 4 (BB) permitiu concluir que se verifica influência significativa das pistas de Proximidade Linguística Alta isolada sobre todas as variáveis dependentes, à excepção da Credibilidade do professor e da Motivação.

As pistas linguísticas altas da C3 (BA) geraram valores significativamente mais positivos para a Proximidade  $F(1, 28) = 10.52$ ,  $p < .003$ , a Presença Social  $F(1, 28) = 6.34$ ,  $p < .018$ , o Interesse do professor  $F(1, 28) = 5.73$ ,  $p < .024$ , os Conteúdos  $F(1, 28) = 4.69$ ,  $p < .039$ .

Assim, verificamos que:

Quanto à Proximidade, a condição das pistas linguísticas altas foi classificada como mais positiva do que a condição das pistas baixas.

Quanto à Presença Social, a condição das pistas linguísticas altas foi classificada como mais positiva do que a condição das pistas baixas.

Quanto ao Interesse do professor, a condição das pistas linguísticas altas foi classificada como mais positiva do que a condição das pistas baixas.

Quanto aos Conteúdos, a condição das pistas linguísticas altas foi classificada como mais positiva do que a condição das pistas baixas.

Relativamente à Pergunta de Investigação dois (PI2), os dois contrastes ANOVA permitiram constatar que:

a) A Proximidade Visual Alta isolada influencia a Proximidade, a Presença Social, as percepções sobre o Interesse do professor e a sua Credibilidade, o afecto em relação ao Conteúdo do curso e a Motivação para fazer o curso, mais positivamente do que a proximidade mínima.

b) A Proximidade Linguística Alta isolada influencia a Proximidade, a Presença Social, as percepções sobre o Interesse do professor e o afecto em relação aos Conteúdos do curso, mais positivamente do que a proximidade mínima, mas não existe diferença de influência em relação à Credibilidade do professor nem em relação à Motivação para fazer o curso.

Pergunta de investigação 3: A combinação da proximidade visual e da proximidade linguística influenciam a proximidade, a presença social, as percepções sobre o interesse do professor e a sua credibilidade, o afecto em relação ao conteúdo do curso e a motivação para fazer o curso, mais do que a proximidade visual e a proximidade linguística isoladas?

Para responder a esta pergunta, foram feitos dois testes de contraste:

- Um contraste entre a condição 1 com pistas visuais altas/linguísticas altas (AA) e a condição 2 com pistas visuais altas/linguísticas baixas (AB).
- Um contraste entre a condição 1 com visuais altas/linguísticas altas (AA) e a condição 3 com pistas visuais baixas/linguísticas altas (BA)

Estes dois testes não obtiveram resultados significativos para qualquer das variáveis dependentes.

Deste modo, não foi possível confirmar que a combinação da proximidade visual e da proximidade linguística influenciam a proximidade, a presença social, as percepções sobre o interesse do professor e a sua credibilidade, o afecto em relação ao conteúdo do curso e a motivação para fazer o curso, mais do que a proximidade visual e a proximidade linguística isoladas.

	Condições envolvidas	Proximidade O'Sullivan	Presença Social Gunawardena	Credibilidade McCroskey & Young	Interesse Percebido Teven & McCroskey	Conteúdos McCroskey et al.	Motivação McCroskey et al.
Hipótese 1: níveis mais elevados de proximidade visual produzem avaliações mais elevadas de proximidade, de presença social, de percepções sobre o professor e a sua credibilidade, de afecto em relação ao conteúdo do curso e de motivação para fazer o curso.	AA+AB (C1+C2) vs BA+BB (C3+C4)	V	V	V	V	V	V
Hipótese 2: níveis mais elevados de proximidade linguística produzem avaliações mais elevadas de proximidade, de presença social, de percepções sobre o professor e a sua credibilidade, de afecto em relação ao conteúdo do curso e de motivação para fazer o curso.	AA+BA (C1+C3) vs AB+BB (C2+C4)	V	V	N	V	N	N

PI1: Ao comparar a proximidade visual isolada com a proximidade linguística isolada existe diferença de influência na motivação do estudante, na atitude para com o curso e nas percepções do instrutor?	AB vs BA (C2 vs C3)	N	N	N	N	N	N
PI2: A proximidade visual alta isolada e a proximidade linguística alta isolada influenciam a motivação do estudante, a atitude para com o curso e as percepções do instrutor mais positivamente do que a proximidade mínima?	AB vs BB (C2 vs C4)  BA vs BB (C3 vs C4)	V V	V V	V N	V V	V V	V N
PI3: A combinação da proximidade visual e da proximidade linguística influenciam a motivação do estudante, a atitude para com o curso e as percepções do instrutor mais positivamente do que a proximidade visual e a proximidade linguística isoladas?	AA vs AB (C1 vs C2)  AA vs BA (C1 vs C3)	N	N	N	N	N	N

**Quadro III.29** – Quadro global de verificação das Hipóteses e das Perguntas de Investigação

V = Verifica-se    C = Condição    N = Não se verifica    vs = versus

### 3 DISCUSSÃO

Este estudo visava testar se as pistas altas de proximidade visual e linguística influenciavam as avaliações que o receptor faz sobre o emissor, em ambiente de aprendizagem online, nomeadamente, sobre a proximidade, a presença social, a credibilidade e o interesse do professor, os conteúdos e a motivação para frequentar um curso idêntico.

Os resultados confirmaram, de forma parcial, as hipóteses e as questões de investigação colocadas.

As Pistas Visuais Altas mostraram influenciar significativamente as avaliações sobre todas as variáveis dependentes que considerámos relevantes neste estudo: a proximidade, a presença social, a credibilidade e o interesse do professor, os conteúdos e a motivação para frequentar um curso idêntico.

As Pistas Linguísticas Altas obtiveram também avaliações positivas para a proximidade, a presença social e o interesse do professor. Contudo, não produziram resultados significativos para as medidas de avaliação da credibilidade do professor, dos conteúdos, nem da motivação.

A Pergunta de Investigação 2 indicou-nos que as pistas visuais altas isoladas produziram avaliações significativas superiores às pistas mínimas, para todas as variáveis dependentes: Proximidade, Presença Social, Credibilidade, Interesse, Conteúdos e Motivação.

As pistas linguísticas altas isoladas geraram resultados significativos mais positivos para a Proximidade, a Presença Social, o Interesse do professor e os Conteúdos do que as pistas mínimas de proximidade linguística, mas não apresentaram diferenças significativas para a Credibilidade, nem para a Motivação.

A análise das respostas por Variáveis, entre as quatro condições e as seis variáveis dependentes, revelou a existência de diferenças significativas entre a condição ou curso com baixas pistas visuais e linguísticas (BB) e as restantes condições (AA; AB; BA), face às variáveis dependentes:

- As pistas de proximidade visual e linguísticas altas apresentaram avaliações que confirmam a existência de percepção de Proximidade nos três cursos (AA, AB e BA);
- A Presença Social foi sentida de forma significativa nos cursos com pistas visuais altas (AA e AB);
- A Credibilidade e o Interesse do professor apenas foram percebidos, de modo significativo, no curso com pistas visuais e linguísticas altas (AA);
- A relevância dos Conteúdos foi apreciada, significativamente, no curso com pistas visuais altas e linguísticas baixas (AB).
- A Motivação não apresentou diferenças significativas em nenhum dos cursos.

Estes resultados indicam que níveis mais elevados de pistas de proximidade de ambos os tipos, visuais e linguísticas, são melhores do que poucas ou nenhuma, na definição das percepções de proximidade, segundo os testes realizados para verificar as duas hipóteses gerais.

As Perguntas de Investigação também examinaram as relações entre as formas de proximidade visual e linguística.

Das perguntas de investigação, apenas a segunda forneceu dados significativos. O padrão dos resultados é consistente com os resultados para os principais efeitos.

A Proximidade do curso, segundo o modelo de O'Sullivan foi conseguida com sucesso em todos os cursos com pistas altas de proximidade, visual e

linguística, uma vez que apresentou avaliações significativamente mais positivas face ao curso com ambas as pistas baixas.

A Presença Social segundo Gunawardena (1995) foi verificada nos cursos com pistas visuais e linguísticas altas nas duas hipóteses testadas e confirmada nos testes para a segunda pergunta de investigação. Face aos testes da análise das respostas por variáveis entre as quatro condições, os cursos com pistas de proximidade visual mostraram consistência significativa. O que nos leva a deduzir que embora as pistas de proximidade linguística alta tenham influenciado na percepção da presença social, as pistas visuais altas tiveram um impacto mais forte na percepção da presença social do curso em geral e do médium.

As pistas altas de proximidade visual e linguística levaram a percepções mais positivas sobre o Interesse do professor, segundo Teven e McCroskey (1997), confirmadas pelos testes para as duas hipóteses. Os contrastes realizados para verificação da segunda pergunta de investigação indicam que as pistas de proximidade visual tiveram maior influência nestas percepções sobre o interesse do professor.

As pistas altas de proximidade visual e linguística também foram significativas para as avaliações sobre os Conteúdos do curso, segundo McCroskey et al. (1996). As pistas visuais foram verificadas nos testes da Hipótese 1 e na segunda Pergunta de Investigação (PI2). As pistas linguísticas foram verificadas nos testes da segunda pergunta de investigação e na análise das respostas por variáveis entre as quatro condições.

A Credibilidade do professor, segundo McCroskey e Young (1991), foi percebida, de forma significativa, predominantemente nos cursos com pistas de proximidade visual alta. Esta opinião baseia-se nos resultados para a hipótese 1 e para a pergunta de investigação 2 (PI2). A análise de variância entre as quatro condições indica que o curso com pistas visuais e linguísticas altas (AA)

influenciou positivamente as percepções sobre a credibilidade do professor, o que nos leva a admitir que as pistas linguísticas tiveram alguma influência nas avaliações positivas dos respondentes do curso N1 (AA).

Apenas as pistas de proximidade visual alta parecem ter tido algum impacto significativo na Motivação para frequentar o curso, segundo McCroskey et al. (1996), verificado nos resultados dos contrastes para a hipótese 1 e para a PI2.

#### **4 CONCLUSÃO**

Em conclusão, os resultados contribuíram para dar mais evidência ao facto de que a Proximidade pode ser transmitida através de formas de comunicação mediada por computador – neste caso um curso online na plataforma Moodle.

Baseadas apenas na linguagem e na apresentação visual do curso online, as manipulações da proximidade geraram diferenças significativas na proximidade do curso, na presença social sentida, nas avaliações do professor sobre a sua credibilidade e interesse pelo aluno/formando, nos conteúdos e na motivação do aluno/formando para frequentar um curso idêntico.

Para além disso, os resultados esclarecem uma influência paralela das pistas de proximidade visuais e linguísticas nas percepções sobre a proximidade do curso online, sobre a presença social e sobre o interesse percebido.

Contudo, elas também indicam que os dois tipos diferem na sua influência, no conjunto dos resultados obtidos no estudo.

As pistas visuais geram avaliações positivas sobre todas as variáveis estudadas: a proximidade do curso online, a presença social sentida, as avaliações



do professor sobre a sua credibilidade e interesse pelo aluno, os conteúdos e a motivação do aluno para frequentar um curso idêntico.

As pistas linguísticas parecem ser, também, eficazes em gerar avaliações positivas sobre a proximidade do curso, a presença social, os conteúdos e o interesse do professor, mas não parecem ser tão eficazes nas variáveis da credibilidade do professor, nem da motivação para frequentar o curso.

De um modo geral, as pistas visuais indicam terem tido um impacto mais forte nas impressões dos respondentes, face às pistas linguísticas.

A Proximidade surge, claramente, como a variável dependente que melhores resultados obteve na manipulação das pistas de proximidade verbal e linguística dos cursos online aqui estudados.

## **PARTE IV**

# **CONCLUSÕES**

## CONCLUSÕES

Este estudo visava tratar a questão de saber como os canais de comunicação mediada por computador, uma vez escolhidos, podem ser usados para transmitir afiliação e para desenvolver percepções de proximidade.

Neste contexto, o estudo propunha-se examinar a influência relativa das pistas linguísticas e visuais de proximidade sobre as percepções que o receptor tem sobre o emissor, em ambiente de aprendizagem online.

Na linha das conclusões de O'Sullivan et al. (2004), os resultados demonstram, primeiro que tudo, que a proximidade pode ser transmitida através da comunicação mediada por computador (CMC). Embora esta observação possa ser demasiado óbvia para ser mencionada, torna-se pertinente, porque vai contrariar a pressuposição, ainda muito comum, de que a redução drástica de pistas sociais e emocionais na CMC a torna impessoal e assim ineficaz e inadequada para interacções importantes nas relações das pessoas. As muitas pessoas que estão a gerir as suas relações a distância com sucesso (profissionais, românticas, de amizade e familiares) e as muitas pessoas que desenvolveram relações próximas online são prova de que os primitivos pressupostos acerca da CMC merecem revisão.

Este estudo, em conjunto com outros estudos que também se debruçaram sobre a Proximidade e a Presença Social, (i.e. O'Sullivan et al., 2004; Witt, 2000; Gunawardena, 1995; Gunawardena e Zittle, 1997; Frymier, 2005; Walther et al., 2005; Swan & Shii, 2005) reforça uma compreensão mais apurada da capacidade das pessoas de se ligarem e criar laços via CMC e outros meios de comunicação mediatizados.

Esta pesquisa também confirma que a proximidade pode ser transmitida através de canais mediatizados - até canais baseados em texto, como a CMC - que não podem transmitir muitas das convencionais formas de proximidade não

verbais. Assim, o resultado também suporta a proposição de O'Sullivan et al., (2004), de que a conceptualização de proximidade baseada unicamente no canal de interação face-a-face precisa de ser alargada para incluir a comunicação mediatizada, nomeadamente via CMC.

O estudo foi realizado em ambiente educacional, onde a vasta maioria da pesquisa existente sobre Proximidade tem sido conduzida (cf. O'Sullivan et al., 2004). Os resultados fornecem orientação, preliminar, aos educadores sobre a importância de compreender e aplicar o conhecimento sobre a proximidade via CMC, para estimular a motivação do aluno e melhorar as percepções sobre os instrutores.

Torna-se claro que alguma proximidade mediatizada é melhor do que nenhuma e que o professor precisa de melhorar as suas competências no uso das TIC, de modo a melhorar as pistas de Proximidade Visual, que neste estudo revelaram percepções muito positivas, bem como prestar atenção às pistas de Proximidade Linguística, para construir um curso online (ou outras ferramentas educativas) via CMC, que influencie positivamente as percepções dos alunos.

Pode ser que as pistas Visuais sejam particularmente importantes na formação das primeiras impressões. Por outro lado, pode ser que as pistas Linguísticas de Proximidade, de Presença Social e das restantes percepções, aqui estudadas, sejam mais evidentes em cursos com uma certa duração, que permita ao professor estabelecer o seu perfil, mostrar a sua personalidade e estilo de interação, através da sua prática discursiva, que num “corte” experimental e estático, como o que ocorreu no presente estudo, não permitiu pôr tanto em evidência.

Estas reflexões podem também ter valor fora da área educacional. A utilização da comunicação mediatizada na formação profissional e em desenvolvimento pessoal pode ser vista em paralelo com o ambiente de sala de

aula - o nosso estudo simulou um curso de formação profissional contínua em TIC para educadores, que pressupunha 25 horas de componente online e 25 horas presenciais).

Este estudo utilizou formas específicas de proximidade mediatizada utilizada por vários autores, principalmente O'Sullivan et al., (2004) e Gunawardena, (1995) que ajudaram a clarificar o seu papel na identificação das atitudes e percepções sobre o emissor.

Estas formas podem ser vistas em termos da proposta de Watzlawick, Beavin, e Jackson (1997, cf. O'Sullivan et al., 2004) a qual diz que cada mensagem contém elementos de conteúdo e elementos relacionais. A porção de conteúdo é a mensagem em si própria (usualmente os elementos verbais), enquanto o conteúdo relacional fornece contexto à mensagem ao transmitir o status das relações entre os interlocutores (normalmente os elementos não verbais). As pistas de proximidade (mediatizadas ou presenciais) podiam ser vistas como a parte relacional da mensagem, no sentido em que elas direccionam a orientação/intenção dos emissores nas suas relações com os receptores.

Embora pareça que as pistas de Proximidade, em ambiente face a face, estejam bem assumidas pela sociedade e geralmente assumidas como tal, isso pode não ser o caso para as pistas de Proximidade via CMC. Se, por um lado, pode parecer àqueles que têm experiência em CMC que isso tem sido uma forma integrante de comunicação, profundamente mergulhada na interacção social, na verdade passou pouco tempo desde que a CMC se difundiu nas diferentes culturas mundiais e nacionais. Continua a haver uma separação entre os que têm experiência e os que a não têm na interpretação das pistas de Proximidade mediatizada e as diferenças de experiência podem contribuir para diferenças de interpretação das pistas de Proximidade mediatizada.

Consistentes com os argumentos de Watzlawick et al. (1967, cf. O'Sullivan et al., 2004), os resultados deste estudo sugerem que os indivíduos transmitem pistas de Proximidade em canais mediatizados quer tenham essa intenção ou não. Excluir pistas de Proximidade, intencionalmente ou não, pode ser associado com avaliações mais negativas sobre o emissor, particularmente se a exclusão constituir uma forte violação das expectativas do receptor.

Enquanto muitos dos utentes da CMC tiverem níveis baixos ou médios de competência, é expectável que persista desconfiança na comunicação mediada por computador.

### **Sugestões para futuras investigações**

É importante que compreendamos as formas e as funções das pistas de Proximidade com maior clareza e de modo mais específico. Isso iria dar a oportunidade, aos utilizadores de CMC, de fazerem escolhas informadas e conscientes de como usar a CMC de forma mais eficaz, ao gerirem os aspectos da comunicação mediatizada... Seria desejável continuar a investigar nesta área, com amostras de perfis diferentes relativamente à idade, domínio das TIC, experiência de cursos online, etc.

Também os modelos aqui utilizados precisam de investigação e actualização contínua, considerando a rápida evolução e melhoria dos *media* para suporte de ambientes de aprendizagem.

Pensamos que terá todo o interesse prosseguir estes estudos em condições mais realistas e naturais, mantendo o mesmo tipo de desenho experimental, mas com interacções de maior duração e em que a expressão discursiva dos sujeitos possa alongar-se mais no tempo.

### **Limites do nosso estudo**

Este estudo vale apenas para a amostragem que obtivemos e poderá constituir um pequeno contributo, com outros estudos, anteriores e posteriores, para uma melhor compreensão das pistas de Proximidade Visual ou de Proximidade Linguística que melhor impacto poderão ter no processo ensino/aprendizagem, em ambiente online.

Ao apresentarmos os resultados da nossa investigação, não podemos deixar de ter consciência das limitações do nosso trabalho, apesar de termos tentado seguir o rigor epistemológico que deve orientar um estudo de investigação académica.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

### **BIBLIOGRAFIA**

### **WEBGRAFIA**



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSEN J. F., & ANDERSEN, J. (1987). Nonverbal immediacy in instruction. In *L. Barker (Ed.) Communication in the classroom* (pp. 98-120).
- ANDERSEN, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In *D. Nimo (Ed.), Communication Yearbook 3*, (pp. 543-559). New Brunswick, NJ: Transactions Books.
- BARRACLOUGH, R. A. (1996). A Multi-cultural Examination of the Relationship Between Nonverbal Immediacy and Affective Learning. *Communication Quarterly*, 44, 297-307.
- BRANDALISE, L. T. (2005). *Modelos de Medição de Percepção e Comportamento – uma Revisão*.  
<http://www.lgti.ufsc.br/brandalise.pdf> (visitado em 2008-05-17).
- BRANDON, D. P., & HOLLINGSHEAD, A. B. (1999). Collaborative learning and computer supported groups. *Communication Education*, 18(2), 109–126.
- BROWN, G., & YULE, G. (1983). *Discourse analysis*. New York, NY: Cambridge University Press.
- CHRISTOPHEL, D. M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviours, students motivation, and learning. *Communication Education*, 37, 323-340.
- CUTLER, R. H. (1996). Technologies, relations and selves. In L. Strate, R. Jacobson, & S. B. Gibson (Eds.), *Communication and cyberspace: Social interaction in an electronic environment* (pp. 317-333). Cresshill, NJ: Hampton Press.
- DEWEY, J. and BENTLEY, A. F. (1949). *Knowing and the Known*, Boston: Beacon Press.

- FRYMIER, A. B. (2005). Students' Classroom Communication Effectiveness. *Communication Quarterly*, Vol. 53, No. 2. May, pp. 197-212.
- GARRISON, R.; ANDERSON, T. (2000). Transforming and enhancing university teaching: stronger and weaker technological influences, in Evans, & D. Nation (Eds.). *Changing university teaching: reflexions on creating educational technologies*. London: Kogan Page.
- GORHAM, J. (1988). The Relationship between Verbal Teacher Immediacy and Student Learning. *Communication Education*, 37, 40-53.
- GORHAM, J. & CHRISTOPHEL. D. M. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education*, 39, 46-62.
- GUNAWARDENA, C. N. (1995). Social Presence Theory and Implications for Interaction and Collaborative Learning in Computer Conferences. *International Jl. of Educational Telecommunications*. 1 (2/3), 147-166.
- GUNAWARDENA, C. N., & ZITTLE, F. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-25.
- HACKMAN, M., Z. & K. B. WALKER, (1990). Instruction communication in the televised classroom: The effects of system design and teacher immediacy on student learning and satisfaction. *Communication Education* 39, 196-206.
- HARASIM, L. (1991). Teaching by computer conferencing. In A. J. Miller (Ed.), *Applications of computer conferencing to teacher education and human resource development. Proceedings from an international symposium on Computer conferencing at the Ohio State University* (pp. 23-33). Columbus, OH: ERIC Document Reproduction Service No. ED 337705.
- HARE, A. P., & DAVIS, M. F. (1994). Social interaction. In A. P. Hare, H. H. Blumberg, M. F. Davies, & M. V. Kent (Eds.), *Small group research: A handbook* (pp. 169-193). Norwood, NJ: Ablex.

- HENRI, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In A. R. Kaye (Ed.), *Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden papers* (pp.177–136). Berlin: Springer-Verlag.
- JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In R. Herz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 174–199). New York, NY: Cambridge University Press.
- JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- JACQUES, D. (1992). *Learning in groups* (2nd ed.). London: Kogan Page.
- JORDAN, F. F. (1989). *An examination of the relationship between perceived verbal and paralinguistic immediacy and accommodation to perceived cognitive learning*. Unpublished doctoral dissertation, West Virginia University, Morgantown.
- KEARNEY, P., & MCCROSKEY, J. C. (1980). Relationships among teacher communication style, trait and state communication apprehension and teacher effectiveness. *Communication Yearbook*, 4, 533-551.
- KEEGAN, D. (1993). *Theoretical Principles of Distance Education*. London: Routledge, p.22-38. Traduzido por Wilson Azevêdo. <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&inford=23&sid=69>, acessado em 20/12/2005.
- KELLEY, D. H. & GORHAM, J. (1988). Effects of immediacy on recall of information. *Communication Education*, 37(3), 198-207.
- KNOWLES, M. (1970) *The Modern Practice of Adult Education*, New York: Association Press.
- KREIJNS, K., KIRSCHNER, P. A., JOCHEMS, W. (2002). The sociability of Computer-Supported Collaborative Learning Environments. *Educational Technology & Society* 5 (1).

- [http://ifets.ieee.org/periodical/vol\\_1\\_2002/kreijns.html](http://ifets.ieee.org/periodical/vol_1_2002/kreijns.html), acedido em 07-04-2006.
- KREIJNS, K., KIRSCHNER, P.A., JOCHEMS, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research. *Computers in Human Behavior*, 19, 335–353.
- KREIJNS, K., KIRSCHNER, P. A., JOCHEMS, W., & VAN BUUREN, H. (2004A). Measuring perceived quality of social space in distributed learning groups. *Computers in Human Behavior*, 20, 607-632. [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com) acedido em 2008-03-06.
- KREIJNS, K., KIRSCHNER, P., JOCHEMS, W., VAN BUUREN, H. (2004B). Determining Sociability, Social Space, and Social Presence in (A)synchronous Collaborative Groups. In *Cyberpsychology & Behavior*, Volume 7, Number 2, © Mary Ann Liebert, Inc. Department of Psychology, Open Universiteit Nederland, The Netherlands.
- KREIJNS, K., KIRSCHNER, P. A., JOCHEMS, W. E BUUREN, H. (2007). Measuring perceived sociability of computer-supported collaborative learning environments. *Computers & Education* 49 176-192, Elsevier Ltd. Disponível online em [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).
- LA ROSE, R., & WHITTEN, P. (2000). Re-thinking instructional immediacy for Web courses: A social cognitive exploration. *Communication Education*, 49, 320-338.
- MANTOVANI, F. (2001). *Cyber-Attraction: The Emergence of Computer-Mediated Communication in the Development of Interpersonal Relationships*. [http://www.vepsy.com/communication/book3/3CHAPT\\_10.PDF](http://www.vepsy.com/communication/book3/3CHAPT_10.PDF), acedido em 10-06-2006
- MCCROSKEY, J. C. AND YOUNG, T. J. (1981). Ethos and Credibility: The construct and its measurement after three decades. *Central States Speech Journal*, volume 32, Spring, 24-34.

- MCCROSKEY, J. C. & RICHMOND, V. P. (1992). An instructional communication program for in-service teachers. *Communication Education*, 41(2), 216-223.
- MCCROSKEY, J. C., FAYER, J. M., RICHMOND, V. P., SALLINEN, A., & BARRACLOUGH, R. A. (1996). A multi-cultural examination of the relationship between nonverbal immediacy and affective learning. *Communication Quarterly*, 44, 297-307.
- MEHRABIAN, A. (1971). *Silent messages*. Belmont, CA: Wadsworth.
- MEHRABIAN, A. (1981). *Silent messages*. Belmont, CA: Wadsworth.
- MENDES, M. B. (2006). *Características da Cultura Oral no Discurso da Net*. CE-MPEL.UA. Trabalho não publicado.
- MOORE, M. G. (1992). Distance education theory. *American Journal of Distance Education*, 5(3), 1-6.
- MOORE, M. & KEARSLEY, G. (1996). *Distance Education: A System View*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- MORGADO, L. (2003). Os novos desafios do Tutor a Distância: o regresso ao paradigma da sala de aula. *Discursos, Série Perspectivas em Educação*, (1) 77-90.
- MORGADO, L. (2003). *Ensino Online: Contextos e Interações*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.
- MULLEN, B., & COOPER, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin*, 115(2), 210-227.
- NORTHROP, P. T. (2002). Online Learners'. Preference for Interaction, Quarterly. *Review of Distance Education* (3:2), pp. 219-226.
- PEREIRA, T. S. N. P. (2008). *Avaliação formativa e aprendizagem da língua portuguesa no contexto de uma Comunidade virtual de aprendizagem* - dissertação para grau de Mestre. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.  
[http://208.86.158.240/~proftere/Tese TPombo\\_final.pdf](http://208.86.158.240/~proftere/Tese TPombo_final.pdf), acedida em 30-10-2008.

- PLAX, T. G., KEARNEY, P., MCCROSKEY, J. C., & RICHMOND, V. P. (1986). Power in the classroom VI: Verbal control strategies, nonverbal immediacy and affective learning. *Communication Education*, 35, 43-55.
- O'SULLIVAN, P. B., HUNT, S., LIPPERT, L., OWENS, S., & WHYTE, A. (2001, November). Mediated immediacy: Affiliation at a distance in educational contexts. *Paper presented at the annual meeting of the National Communication Association*, Atlanta, GA.
- O'SULLIVAN, P. B., HUNT, S., LIPPERT, L. (2004). Mediated Immediacy: A Language of Affiliation in a Technological Age. *Journal of Language and Social Psychology*. 2004; 23: 464-490. Sage Publications.
- QUINTAS-MENDES, A.; GRAVE, L. (2004) – L'Enseignement à Distance et en Ligne au Portugal. L'Experience de l'Universidade Aberta. In C.Guillard & J. Vauthier (Eds) *Towards a Virtual Erasmus*, Heal, Edu-Learn, Paris.
- QUINTAS-MENDES, A., MORGADO, L., e AMANTE, L. (2006). Psicologia das Interações Online e E- Learning. In *Actas das I Jornadas Internacionais do Centro de Estudos em Educação e Inovação, "Paradigmas Educacionais em Mudança"*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa: Universidade Aberta.
- QUINTAS-MENDES, A., MORGADO, L., AMANTE, L. (2007). Online Communication and Elearning. In Kidd, T & Song, H. (Eds), *Handbook of Research on Instructional Systems and Technology*, IGI Global Books, New York.
- RHEINGOLD, H. (1996). *A comunidade virtual*. Lisboa: Editora Gradiva. disponível também online em <http://www.rheingold.com/vc/book/>, acedido em 10-06-2006.
- RICHMOND, V. P., GORHAM, J. S., & MCCROSKEY, J. C. (1987). The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. *Communication Yearbook*, 10, 574-590.
- RICHMOND, V. P., MCCROSKEY, J. C., KEARNEY, P., & PLAX, T. G. (1987). Power in the classroom VII: Linking behavior alteration

- techniques to cognitive learning. *Communication Education*, 36(1), 1-12.
- RICHMOND, V. P. (1990). Communication in the classroom: Power and motivation. *Communication Education*, 39, 181-195.
- RICHMOND, V. P. & MCCROSKEY, J. C. (1995). *Nonverbal behaviour in interpersonal relations*. Boston: Allyn & Bacon.
- ROURKE, L. (2000). Operationalizing social interaction in computer conferencing. *Proceedings of the 16th annual conference of the Canadian Association for Distance Education*. Quebec City, Canada. <http://www.ulaval.ca/aced2000cade/english/proceedings.html>, acessado em 12-09-2008.
- ROURKE, L., ANDERSON, T., GARRISON, D. R., & ARCHER, W. (2000). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 14(3), 51-70.
- ROURKE, L., & ANDERSON, T. (2002) Exploring social communication in asynchronous, text-based computer conferencing. *Journal of Interactive Learning Research*, 13(3), 259-275.
- ROVAI, A. P. (2001). Classroom community at a distance: A comparative analysis of two ALN-based university programs. *Internet and Higher Education*, 4, 105-118.
- SANDERS, J. A. & WISEMAN, R. L. (1990). The effects of verbal and nonverbal teacher immediacy or perceived cognitive, affective and behavioural learning in the multicultural classroom. *Communication Education*, 36, (pp. 28-45).
- SCHRODT, P. & TURMAN, P. D. (2005). The Impact of Instructional Technology Use, course Design, and Sex Differences on Students' Initial Perceptions of Instructor Credibility. *Communication Quarterly*, Vol. 53, No, 2, (pp. 177 - 196).
- SHORT, J., WILLIAMS, E., & CHRISTIE, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. London: John Wiley & Sons.

- SPEARS, R., POSTMES, T., WOLBERT, A., LEA, M., & ROGERS, P. (2000). *Social psychological influence of ICT on society and their policy implications*. [Electronic version]. Amsterdam: Infodrome. [http://www.infodrome.nl/download/pdf/surv\\_spears.pdf](http://www.infodrome.nl/download/pdf/surv_spears.pdf)., acedido em 10-05-2006.
- SWAN, K. e SHIH, L. F. (s/d). On the Nature and Development of Social Presence in Online Course. In *Journal of Asynchronous Learning Networks*. <http://www.kent.edu/rcet/Publications/upload/socpresJALN.pdf>, acedido em 10-05-2006.
- SWAN, K. (2005). A constructivist model for thinking about learning online. In J. Bourne & J. Moore (Eds.). *Elements of Quality Online Education: Engaging Communities*. Needham: MA. [\[http://www.kent.edu/rcet/publications/upload/constructivist%20theory.pdf\]](http://www.kent.edu/rcet/publications/upload/constructivist%20theory.pdf), acedido em 10-05-2006.
- TEVEN, J. J. & MCCROSKEY, (1997). The Relationship of Perceived Teacher Caring with Student Learning and Teacher Evaluation. *Communication Education*, 46, 1-9.
- THWEATT, K. S., & MCCROSKEY, J. C. (1998). The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. *Communication Education*, 47, 348-358.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J., & JACKSON, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York: Norton.
- WALTHER, J. B. (1992). Interpersonal effects in computer-mediate interaction: A relational perspective. *Communication Education*, 19, 52-90.
- WALTHER, J. B. (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hiperpersonal interaction. *Communication Education*, 23, 3-43.



- WALTHER, J. B., BUNZ, U. E BAZAROVA, N. (2005). The Rules of Virtual Groups. In *Proceedings of the 38<sup>th</sup> Hawaii International Conference on System Sciences*.  
<http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/2005/2268/01/22680051b.pdf>,  
acedido em 10-05-2006.
- WITT, P. L., B. M., M. M., M. A. (2000). *An Experimental Study of Teachers Verbal and Nonverbal Immediacy, Student Motivation, and Cognitive Learning in Video Instruction*. Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Philosophy. University of North Texas.

## BIBLIOGRAFIA

- CARDOSO, G., COSTA, A. F., CONCEIÇÃO, C. P. (2005). *A Sociedade em Rede em Portugal*. Lisboa: Campo das Letras.
- CARRELL, L. J., & MENZEL, K. E., (2001). Variations in learning, motivation and perceived immediacy between live and distance education classroom. *Communication Education* 50, 230-240.
- CASTELLS, M. (2003). *O Poder da Identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTELLS, M. (2004). *A Galáxia Internet*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTELLS, M. (2004). *O Fim do Milénio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTELLS, M. (2005). *A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CRAIN, W. (2000). *Theories of Development*. New Jersey, Prentice Hall.
- FONSECA, V. (1998). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Notícias Editorial.
- GARDNER, H. (1993), *Histoire de la révolution cognitive*. Paris, Éditions Payot.

- GASPAR, I., PEREIRA, A., TEIXEIRA, A., OLIVEIRA, I.(sd). *Exemplos de modelos de ensino no Paradigma Comportamental*. Centro de Estudos em Educação e Inovação. Departamento de Ciências da Educação, Universidade Aberta.
- GASPAR, I., PEREIRA, A., TEIXEIRA, A., OLIVEIRA, I.(sd). *Paradigma Comportamental*. Centro de Estudos em Educação e Inovação. Departamento de Ciências da Educação, Universidade Aberta.
- GASPAR, I., PEREIRA, A., TEIXEIRA, A., OLIVEIRA, I.(sd). *Paradigma Cognitivo*. Centro de Estudos em Educação e Inovação. Departamento de Ciências da Educação, Universidade Aberta.
- GASPAR, I., PEREIRA, A., TEIXEIRA, A., OLIVEIRA, I.(sd). *Paradigma Interpessoal*. Centro de Estudos em Educação e Inovação. Departamento de Ciências da Educação, Universidade Aberta.
- GHIGLIONE, R., MATALON, B. (1993). *O Inquérito, Teoria e Prática*, Lisboa: Edições Celta.
- GONÇALVES, A. M. H. (2008). *O Perfil do Professor/Tutor em Cursos Online*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- HANLEY, G. P., IWATA, B. A. E MCCORD B. E. (2003), Functional analysis of problem behavior: a review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36.
- KENDLER, H. (1985), *Introdução à Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning - experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- LEA, M., & SPEARS, R. (1995). Love at first byte? Building personal relationships over computer networks. In J. T. Wood & S. Duck (Eds.), *Understudied relationships: Off the beaten track* (pp. 197-233). Thousand Oaks, CA: Sage.
- LEGENDRE, R. (1993), *Dictionnaire Actuel de l'Éducation*. Montreal: Guérin.
- LÉVY, P. (1994). *As Tecnologias da Inteligência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, J. R. et al. (2003), *e-Learning e e-Conteúdos*. Lisboa: Centro Atlântico.

- MACHADO, G. J. C., FRANCISCO, D. J., QUINTAS-MENDES, A., AMANTE, L. (2005). [Refletindo sobre a Interacção Social em Ambientes Virtuais de Aprendizagem](#), CINTED, UFRGS, V. 3, nº 1, Maio. pp-1-10.
- MOORE, M. G. (1986), Learners and Learning at a Distance. In *Improving Teaching At a Distance Summer Conference*, Madison: University of Wisconsin. [http://www.ed.psu.edu/acsde/pdf/learners\\_learning.pdf](http://www.ed.psu.edu/acsde/pdf/learners_learning.pdf)
- MOORE, M. G.. (1972). *Learner Autonomy: The Second Dimension of Independent Study*. Convergence Fall: 76-88.  
[http://www.ed.psu.edu/acsde/pdf/learner\\_autonomy.pdf](http://www.ed.psu.edu/acsde/pdf/learner_autonomy.pdf)
- MOORE, M. G. (1980). Independent Study, In R. Boyd and J. Apps, eds. *Redefining the Discipline of Adult Education*. San Francisco: Jossey- Bass, pp. 16-31, [http://www.ed.psu.edu/acsde/pdf/independent\\_study.pdf](http://www.ed.psu.edu/acsde/pdf/independent_study.pdf)
- NOWAK, K. L., WATT, J., AND WALTHER, J. B. (2005). The influence of synchrony and sensory modality on the person perception process in computer-mediated groups. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3), article 3.  
<http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue3/nowak.html>
- O'SULLIVAN, P. B. (2000). What you don't know won't hurt me: Impression management functions of communication channels in relationships. *Human Communication Research*, 26, 403-431.
- SAENZ, B. L. (2002). *Student Perceptions of social Presence and its Value in an Asynchronous Web-based Master's Instructional Program*. Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and state University. Virginia.
- SÉRGIO, J. S. R. L. (2007). *Presença Social, percepções, relações interpessoais e grau de satisfação com o curso de e-learning*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- SKINNER, B. F. (1974). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Editora Cultrix.
- SLEVIN, J. (2002). *Internet e Sociedade*. Lisboa: Temas e Debates.

## WEBGRAFIA

JAMES MCKROSKEY :

<http://www.jamesmccroskey.com/publications/periods.htm>

<http://www.jamesmccroskey.com/publications/bookc.htm>

CAROLUS JOHANNES KREIJNS (2004). *Sociable CSCL Environments*. Tese de dissertação.

<http://www.ou.nl/Docs/Expertise/OTEC/Publicaties/karel%20kreijns/Dissertation%2010%20May%202004.pdf>

Imagem do título do curso:

[http://images.google.com/imgres?imgurl=http://letsgetitright.org/img/AFT-NCLB\\_animation.gif&imgrefurl=http://letsgetitright.org/&h=204&w=418&sz=142&hl=pt-PT&start=1&tbnid=BbJtUkFMyt\\_icM:&tbnh=61&tbnw=125&prev=/images%3Fq%3DAFT-NCLB%26gbv%3D2%26svnum%3D10%26hl%3Dpt-PT](http://images.google.com/imgres?imgurl=http://letsgetitright.org/img/AFT-NCLB_animation.gif&imgrefurl=http://letsgetitright.org/&h=204&w=418&sz=142&hl=pt-PT&start=1&tbnid=BbJtUkFMyt_icM:&tbnh=61&tbnw=125&prev=/images%3Fq%3DAFT-NCLB%26gbv%3D2%26svnum%3D10%26hl%3Dpt-PT)

## ANEXO 1

### Instruções e Questionário N1

## QUESTIONÁRIO N1

Este questionário destina-se a uma investigação sobre cursos online.

Pedimos a sua disponibilidade e colaboração para visitar o curso online N1 na plataforma Moodle, e explorá-lo durante cerca de 15/20 minutos. Logo de seguida, pedimos-lhe que responda ao questionário que se junta em anexo.

É importante para nós que as suas respostas sejam sinceras e espontâneas, não troque impressões com colegas, apenas queremos saber qual é a sua opinião.

Não há respostas certas nem erradas, o questionário é inteiramente confidencial e as respostas serão utilizadas apenas para a realização deste estudo.

Para aceder ao curso N1, proceda da seguinte forma:

1. Entre no seguinte endereço internet:

<http://www.mbmendes.net/>

2. Seleccione: LMS (moodle)

3. No item “Formação” seleccione a disciplina “N1”

4. Em seguida, para “Entrar no sítio”, seleccione “Entrar como visitante”

5. Para “Entrar em N1” escreva a chave de inscrição: amostraN1

6. Seleccione “Inscreva-me nesta disciplina”

Depois de explorar o curso, durante cerca de 15/20 minutos, por favor, responda logo de seguida ao questionário.

Precisamos das suas impressões, sem as quais este estudo não será possível.

Para assegurar o anonimato e a confidencialidade deste questionário foi criada uma conta de e-mail com o seguinte endereço:

[amostra2008@gmail.com](mailto:amostra2008@gmail.com)

Para abrir e devolver o questionário, proceda da seguinte forma:

1. Abra o ficheiro em anexo “questionário\_curso\_online\_n1”;

2. Após ter respondido ao questionário integralmente, guarde-o (salve as alterações, no seu disco, mantendo a versão 2003 do Word);

3. Envie o questionário, como anexo, para o endereço: [amostra2008@gmail.com](mailto:amostra2008@gmail.com)

Muito obrigado pela sua colaboração! ☺

## QUESTIONÁRIO N1

1. Idade \_\_\_\_\_

2. Sexo ☐ Masculino  
☐ Feminino

3. Profissão \_\_\_\_\_ (se for professor indique grau de ensino)

4. Habilitação académica \_\_\_\_\_

5. Grau de competência como utilizador das TIC

(assinale com uma cruz ( X ) a situação que corresponde ao seu caso)

Elevado	Médio	Reduzido
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Já frequentou, anteriormente, algum curso online?

(assinale com uma cruz ( X ) a situação que corresponde ao seu caso)

Nenhum	Um	Mais do que um
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, assinale com uma cruz (X) o ponto, ao longo das escalas, que considera mais apropriado.

7. Considero o que vi como ...

convitativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	não convitativo
opaco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	transparente
aberto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	fechado
antipático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	simpático
próximo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	distante
desinteressante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	interessante
acessível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	inacessível
inexpressivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	expressivo

amigável								não amigável
frio								caloroso
estimulante								aborrecido
impessoal								pessoal
sociável								pouco sociável
insensível								sensível
colorido								descolorido
apelativo								não apelativo
não interactivo								interactivo
activo								passivo
não fiável								fiável
humano								desumano
não imediato								imediato
fácil								difícil
ineficaz								eficaz
não ameaçador								ameaçador
não prestável								prestável

8. A partir do que vi, parece-me que o professor/formador é ...

comunicativo								não comunicativo
não compreensivo								compreensivo
inteligente								não inteligente
não profissional								profissional
experiente								inexperiente
desinformado								informado
competente								incompetente



apagado								brilhante
correcto								arrevesado
desonesto								honesto
não egoísta								egoísta
antipático								simpático
com carácter								sem carácter
indigno de confiança								digno de confiança

9. A partir do que vi, parece-me que o professor/formador ...

Se preocupa com o formando								não se preocupa com o formando
vai de encontro aos interesses do formando								não vai de encontro aos interesses do formando
é centrado em si próprio								não é centrado em si próprio
não está preocupado com o formando								está preocupado com o formando
é sensível								é insensível
não é empático								é empático
é compreensivo								não é compreensivo
é não atento								é atento
compreende como o formando se sente								não compreende como o formando se sente
não compreende a maneira de pensar do formando								compreende a maneira de pensar do formando

\_ ao

\_ ap

\_ aq

\_ ar

\_ as

\_ at

\_ au

\_ av

\_ ax

\_ ay

\_ az

\_ ba

\_ bb

\_ bc

\_ bd

\_ be

\_ bf

**10. A minha atitude sobre o conteúdo deste curso ...**

é bom								é mau
não vale a pena								vale a pena
é adequado								é desadequado
é negativo								é positivo

\_ bg

\_ bh

\_ bi

\_ bj

**11. A probabilidade de eu me inscrever num curso online deste tipo, se me fosse dada a oportunidade e se eu tivesse tempo para tal ...**

é muita								é pouca
é impossível								é possível
é provável								é improvável
não o faria								fá-lo-ia

\_ bk

\_ bl

\_ bm

\_ bn

**Por favor, verifique se respondeu a todas as questões e escalas ...**

**Muito Obrigado  
pela sua colaboração e disponibilidade!**

## ANEXO 2

### Instruções e Questionário N2

## QUESTIONÁRIO N2

Este questionário destina-se a uma investigação sobre cursos online.

Pedimos a sua disponibilidade e colaboração para visitar o curso online **N2** na plataforma Moodle, e explorá-lo durante cerca de **15/20 minutos**. Logo de seguida, precisamos ainda que responda ao **questionário** que junto anexamos. É importante para nós que as suas respostas sejam sinceras e espontâneas, não troque impressões com colegas, apenas queremos saber qual é a sua opinião.

Não há respostas certas nem erradas, o questionário é inteiramente confidencial e as respostas serão utilizadas apenas para a realização deste estudo.

Para aceder ao curso N2, proceda da seguinte forma:

1. Entre no seguinte endereço internet:

<http://www.mbmendes.net/>

2. Seleccione: **LMS (moodle)**

3. No item “Formação” seleccione a disciplina “**N2**”

4. Em seguida, para “Entrar no sítio”, seleccione “**Entrar como visitante**”

5. Para “Entrar em N2” escreva a chave de inscrição: **amostraN2**

6. Seleccione “**Inscreve-me nesta disciplina**”

Depois de explorar o curso, durante cerca de **15/20 minutos**, por favor **responda logo de seguida ao questionário**.

Precisamos das suas impressões, sem as quais este estudo não será possível.

Para assegurar o anonimato e a confidencialidade deste questionário foi criada uma conta e-mail com o seguinte endereço:

[amostra2008@gmail.com](mailto:amostra2008@gmail.com)

Para abrir e devolver o **questionário**, proceda da seguinte forma:

1. Abra o ficheiro em anexo “**questionario\_curso\_online\_n2**”;

2. Após ter respondido ao questionário integralmente, guarde-o (salve as alterações, no seu disco, mantendo a versão 2003 do Word);

3. Envie o questionário, como anexo, para o endereço: [amostra2008@gmail.com](mailto:amostra2008@gmail.com)

*Muito obrigado pela sua colaboração! ☺*

## QUESTIONÁRIO N2

1. Idade \_\_\_\_\_

2. Sexo

Masculino ☐

Feminino ☐

3. Profissão \_\_\_\_\_ (se for professor indique grau de ensino)

4. Habilitação acadêmica \_\_\_\_\_

5. Grau de competência como utilizador das TIC

(assinale com uma cruz ( X ) a situação que corresponde ao seu caso)

Elevado	Médio	Reduzido
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Já frequentou, anteriormente, algum curso online?

(assinale com uma cruz ( X ) a situação que corresponde ao seu caso)

Nenhum	Um	Mais do que um
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, assinale com uma cruz (X) o ponto, ao longo das escalas, que considera mais apropriado.

7. Considero o que vi como ...

convidativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	não convidativo
opaco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	transparente
aberto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	fechado
antipático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	simpático
próximo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	distante
desinteressante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	interessante
acessível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	inacessível
inexpressivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	expressivo

amigável								não amigável
frio								caloroso
estimulante								aborrecido
impessoal								pessoal
sociável								pouco sociável
insensível								sensível
colorido								descolorido
apelativo								não apelativo
não interactivo								interactivo
activo								passivo
não fiável								fiável
humano								desumano
não imediato								imediato
fácil								difícil
ineficaz								eficaz
não ameaçador								ameaçador
não prestável								prestável

8. A partir do que vi, parece-me que o professor/formador é ...

comunicativo								não comunicativo
não compreensivo								compreensivo
inteligente								não inteligente
não profissional								profissional
experiente								inexperiente
desinformado								informado
competente								incompetente

apagado								brilhante
correcto								arrevesado
desonesto								honesto
não egoísta								egoísta
antipático								simpático
com carácter								sem carácter
indigno de confiança								digno de confiança

9. A partir do que vi, parece-me que o professor/formador ...

Se preocupa com o formando								não se preocupa com o formando
vai de encontro aos interesses do formando								não vai de encontro aos interesses do formando
é centrado em si próprio								não é centrado em si próprio
não está preocupado com o formando								está preocupado com o formando
é sensível								é insensível
não é empático								é empático
é compreensivo								não é compreensivo
é não atento								é atento
compreende como o formando se sente								não compreende como o formando se sente
não compreende a maneira de pensar do formando								compreende a maneira de pensar do formando

\_ ao

\_ ap

\_ aq

\_ ar

\_ as

\_ at

\_ au

\_ av

\_ ax

\_ ay

\_ az

\_ ba

\_ bb

\_ bc

\_ bd

\_ be

\_ bf

**10. A minha atitude sobre o conteúdo deste curso ...**

é bom								é mau
não vale a pena								vale a pena
é adequado								é desadequado
é negativo								é positivo

\_ bg

\_ bh

\_ bi

\_ bj

**11. A probabilidade de eu me inscrever num curso online deste tipo, se me fosse dada a oportunidade e se eu tivesse tempo para tal ...**

é muita								é pouca
é impossível								é possível
é provável								é improvável
não o faria								fá-lo-ia

\_ bk

\_ bl

\_ bm

\_ bn

**Por favor, verifique se respondeu a todas as questões e escalas ...**

**Muito Obrigado  
pela sua colaboração e disponibilidade!**



## ANEXO 3

### Instruções e Questionário N3

### QUESTIONÁRIO N3

Este questionário destina-se a uma investigação sobre cursos online.

Pedimos a sua disponibilidade e colaboração para visitar o curso online **N3** na plataforma Moodle, e explorá-lo durante cerca de **15/20 minutos**. Logo de seguida, precisamos ainda que responda ao **questionário** que junto anexamos. É importante para nós que as suas respostas sejam sinceras e espontâneas, não troque impressões com colegas, apenas queremos saber qual é a sua opinião.

Não há respostas certas nem erradas, o questionário é inteiramente confidencial e as respostas serão utilizadas apenas para a realização deste estudo.

Para aceder ao curso N3, proceda da seguinte forma:

1. Entre no seguinte endereço internet:

<http://www.mbmendes.net/>

2. Seleccione: **LMS(moodle)**

3. No item “Formação” seleccione a disciplina “**N3**”

4. Em seguida, para “Entrar no sítio”, seleccione “**Entrar como visitante**”

5. Para “Entrar em N3” escreva a chave de inscrição: **amostraN3**

6. Seleccione “**Inscriva-me nesta disciplina**”

Depois de explorar o curso, durante cerca de **15/20 minutos**, por favor, **responda logo de seguida ao questionário**.

Precisamos das suas impressões, sem as quais este estudo não será possível.

Para assegurar o anonimato e a confidencialidade deste questionário foi criada uma conta e-mail com o seguinte endereço:

[amostra2008@gmail.com](mailto:amostra2008@gmail.com)

Para abrir e devolver o **questionário**, proceda da seguinte forma:

1. Abra o ficheiro em anexo “**questionario\_curso\_online\_n3**”;

2. Após ter respondido ao questionário integralmente, guarde-o (salve as alterações, no seu disco, mantendo a versão 2003 do Word);

3. Envie o questionário, como anexo, para o endereço: [amostra2008@gmail.com](mailto:amostra2008@gmail.com)

*Muito obrigado pela sua colaboração! ☺*

## QUESTIONÁRIO N3

Idade \_\_\_\_

1. Sexo | Masculino ☐  
Feminino ☐

2. Profissão \_\_\_\_\_ (se for professor indique grau de ensino)

3. Habilitação acadêmica \_\_\_\_\_

4. Grau de competência como utilizador das TIC

(assinale com uma cruz ( X ) a situação que corresponde ao seu caso)

Elevado	Médio	Reduzido
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Já frequentou, anteriormente, algum curso online?

(assinale com uma cruz ( X ) a situação que corresponde ao seu caso)

Nenhum	Um	Mais do que um
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, assinale com uma cruz (X) o ponto, ao longo das escalas, que considera mais apropriado.

7. Considero o que vi como ...

convidativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	não convidativo
opaco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	transparente
aberto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	fechado
antipático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	simpático
próximo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	distante
desinteressante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	interessante
acessível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	inacessível
inexpressivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	expressivo

amigável								não amigável
frio								caloroso
estimulante								aborrecido
impessoal								pessoal
sociável								pouco sociável
insensível								sensível
colorido								descolorido
apelativo								não apelativo
não interactivo								interactivo
activo								passivo
não fiável								fiável
humano								desumano
não imediato								imediato
fácil								difícil
ineficaz								eficaz
não ameaçador								ameaçador
não prestável								prestável

8. A partir do que vi, parece-me que o professor/formador é ...

comunicativo								não comunicativo
não compreensivo								compreensivo
inteligente								não inteligente
não profissional								profissional
experiente								inexperiente
desinformado								informado
competente								incompetente

apagado								brilhante
correcto								arrevesado
desonesto								honesto
não egoísta								egoísta
antipático								simpático
com carácter								sem carácter
indigno de confiança								digno de confiança

9. A partir do que vi, parece-me que o professor/formador ...

Se preocupa com o formando								não se preocupa com o formando
vai de encontro aos interesses do formando								não vai de encontro aos interesses do formando
é centrado em si próprio								não é centrado em si próprio
não está preocupado com o formando								está preocupado com o formando
é sensível								é insensível
não é empático								é empático
é compreensivo								não é compreensivo
é não atento								é atento
compreende como o formando se sente								não compreende como o formando se sente
não compreende a maneira de pensar do formando								compreende a maneira de pensar do formando

\_ ao

\_ ap

\_ aq

\_ ar

\_ as

\_ at

\_ au

\_ av

\_ ax

\_ ay

\_ az

\_ ba

\_ bb

\_ bc

\_ bd

\_ be

\_ bf

**10. A minha atitude sobre o conteúdo deste curso ...**

é bom								é mau
não vale a pena								vale a pena
é adequado								é desadequado
é negativo								é positivo

\_ bg

\_ bh

\_ bi

\_ bj

**11. A probabilidade de eu me inscrever num curso online deste tipo, se me fosse dada a oportunidade e se eu tivesse tempo para tal ...**

é muita								é pouca
é impossível								é possível
é provável								é improvável
não o faria								fá-lo-ia

\_ bk

\_ bl

\_ bm

\_ bn

**Por favor, verifique se respondeu a todas as questões e escalas ...**

**Muito Obrigado  
pela sua colaboração e disponibilidade!**

## ANEXO 4

### Instruções e Questionário N4

## QUESTIONÁRIO N4

Este questionário destina-se a uma investigação sobre cursos online.

Pedimos a sua disponibilidade e colaboração para visitar o curso online **N4** na plataforma Moodle, e explorá-lo durante cerca de **15/20 minutos**. Logo de seguida, precisamos ainda que responda ao **questionário** que junto anexamos. É importante para nós que as suas respostas sejam sinceras e espontâneas, não troque impressões com colegas, apenas queremos saber qual é a sua opinião.

Não há respostas certas nem erradas, o questionário é inteiramente confidencial e as respostas serão utilizadas apenas para a realização deste estudo.

Para aceder ao curso N4, proceda da seguinte forma:

1. Entre no seguinte endereço internet:

<http://www.mbmendes.net/>

2. Seleccione: **LMS(moodle)**

3. No item “Formação” seleccione a disciplina “**N4**”

4. Em seguida, para “Entrar no sítio”, seleccione “**Entrar como visitante**”

5. Para “Entrar em N4” escreva a chave de inscrição: **amostraN4**

6. Seleccione “**Inscriva-me nesta disciplina**”

Depois de explorar o curso, durante cerca de **15/20 minutos**, por favor, **responda logo de seguida ao questionário**.

Precisamos das suas impressões, sem as quais este estudo não será possível.

Para assegurar o anonimato e a confidencialidade deste questionário foi criada uma conta e-mail com o seguinte endereço:

[amostra2008@gmail.com](mailto:amostra2008@gmail.com)

Para abrir e devolver o **questionário**, proceda da seguinte forma:

1. Abra o ficheiro em anexo “**questionario\_curso\_online\_n4**”;

2. Após ter respondido ao questionário integralmente, guarde-o (salve as alterações, no seu disco, mantendo a versão 2003 do Word);

3. Envie o questionário, como anexo, para o endereço: [amostra2008@gmail.com](mailto:amostra2008@gmail.com)

*Muito obrigado pela sua colaboração! ☺*



## QUESTIONÁRIO N4

1. Idade \_\_\_\_\_

2. Sexo

Masculino

☐

Feminino

☐

3. Profissão \_\_\_\_\_ (se for professor indique grau de ensino)

4. Habilitação acadêmica \_\_\_\_\_

5. Grau de competência como utilizador das TIC

(assinale com uma cruz ( X ) a situação que corresponde ao seu caso)

Elevado	Médio	Reduzido
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Já frequentou, anteriormente, algum curso online?

(assinale com uma cruz ( X ) a situação que corresponde ao seu caso)

Nenhum	Um	Mais do que um
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, assinale com uma cruz (X) o ponto, ao longo das escalas, que considera mais apropriado.

7. Considero o que vi como ...

convidativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	não convidativo
opaco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	transparente
aberto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	fechado
antipático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	simpático
próximo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	distante
desinteressante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	interessante
acessível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	inacessível
inexpressivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	expressivo

amigável								não amigável
frio								caloroso
estimulante								aborrecido
impessoal								pessoal
sociável								pouco sociável
insensível								sensível
colorido								descolorido
apelativo								não apelativo
não interactivo								interactivo
activo								passivo
não fiável								fiável
humano								desumano
não imediato								imediato
fácil								difícil
ineficaz								eficaz
não ameaçador								ameaçador
não prestável								prestável

8. A partir do que vi, parece-me que o professor/formador é ...

comunicativo								não comunicativo
não compreensivo								compreensivo
inteligente								não inteligente
não profissional								profissional
experiente								inexperiente
desinformado								informado
competente								incompetente

apagado								brilhante
correcto								arrevesado
desonesto								honesto
não egoísta								egoísta
antipático								simpático
com carácter								sem carácter
indigno de confiança								digno de confiança

9. A partir do que vi, parece-me que o professor/formador ...

Se preocupa com o formando								não se preocupa com o formando
vai de encontro aos interesses do formando								não vai de encontro aos interesses do formando
é centrado em si próprio								não é centrado em si próprio
não está preocupado com o formando								está preocupado com o formando
é sensível								é insensível
não é empático								é empático
é compreensivo								não é compreensivo
é não atento								é atento
compreende como o formando se sente								não compreende como o formando se sente
não compreende a maneira de pensar do formando								compreende a maneira de pensar do formando

\_ ao

\_ ap

\_ aq

\_ ar

\_ as

\_ at

\_ au

\_ av

\_ ax

\_ ay

\_ az

\_ ba

\_ bb

\_ bc

\_ bd

\_ be

\_ bf

**10. A minha atitude sobre o conteúdo deste curso ...**

é bom								é mau
não vale a pena								vale a pena
é adequado								é desadequado
é negativo								é positivo

\_ bg

\_ bh

\_ bi

\_ bj

**11. A probabilidade de eu me inscrever num curso online deste tipo, se me fosse dada a oportunidade e se eu tivesse tempo para tal ...**

é muita								é pouca
é impossível								é possível
é provável								é improvável
não o faria								fá-lo-ia

\_ bk

\_ bl

\_ bm

\_ bn

**Por favor, verifique se respondeu a todas as questões e escalas ...**

**Muito Obrigado  
pela sua colaboração e disponibilidade!**